

REVUE FR

ANÇ AI

**REVUE
FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE**

SE DE PÉ

DAGOGIE

N° 55 - AVRIL - MAI - JUIN 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 DEBEAUVAIS, *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 (Strasbourg 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 HASENFORDER, *professeur d'université, Institut national de recherche pédagogique.*
- M^{lle} 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° 55 - AVRIL - MAI - JUIN 1981



INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

TARIFS

au 1^{er} 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

M. Fayol	Former des maîtres. Propositions pour une stratégie	p. 7
J. Baille	La compréhension du langage : une approche différentielle et fonctionnelle	p. 13
C.A. Risset	L'expérience de physique intégrée	p. 19
P. Erny	De l'éducation comme réalité sociale. Points de vue d'ethnologue	p. 26

DEUXIÈME PARTIE

Notes critiques	p. 35
Note de synthèse	p. 60
<i>Actualité des sciences de l'éducation</i>	p. 67
A travers la presse pédagogique	p. 75

PREMIERE PARTIE

FORMER LES MAITRES

Propositions pour une stratégie

La situation de la formation des maîtres apparaît actuellement extrêmement hétérogène. On relève tout d'abord une grande diversité dans les filières selon le degré et le cycle. C'est ainsi qu'on ne peut mettre en évidence de stratégie commune aux écoles normales, aux C.P.R. et aux écoles normales supérieures. Mais, il y a plus. A l'intérieur même de chaque catégorie — instituteurs, PEGC, certifiés, agrégés — des différences d'accès se manifestent. La formation « sur le tas » constitue très vraisemblablement la préparation la plus répandue, tout au moins en ce qui concerne les générations de 30 à 60 ans.

Il ne saurait — pour l'heure — être question d'envisager une formation commune à tous les maîtres ; formation qui regrouperait tous les futurs enseignants, quel que soit le degré ou le cycle dans lequel ils envisageraient d'officier. Il s'agit là d'un problème d'orientation politique qui ne peut se résoudre qu'avec l'accord et la participation des « corps enseignants » en présence. Or, on les a si bien divisés qu'il ne sera sans doute pas facile de les amener à dépasser leurs intérêts catégoriels.

Par contre, à défaut d'une formation commune il semble possible d'élaborer une stratégie d'ensemble, applicable à toutes les catégories d'enseignants. Celle-ci devrait s'appuyer sur des caractères suffisamment généraux de l'enseignement, permettant ainsi d'élaborer une plate-forme très large ouvrant la voie à une double possibilité.

1. Définir les données communes à tous les ordres d'enseignement.
2. Respecter la spécificité de chaque catégorie, de chaque degré, de chaque cycle.

Nous ne nous attacherons ici qu'au premier de ces aspects.

A. — QU'EST-CE QU'UN FUTUR MAITRE ?

Répondre à cette question par la simple affirmation : « Quelqu'un qui se prépare à enseigner » relève du truisme. Pourtant, pour insuffisante que soit cette définition, elle délimite un aspect fondamental : **le projet**. Celui-ci apparaît comme **une projection que le sujet opère dans l'avenir** ; projection qui, indubitablement, oriente ses actes et pensées. Retenons donc cette première proposition.

1) Un futur maître dispose d'une anticipation de sa situation future, encore hypothétique, pour laquelle il adopte un certain nombre de stratégies. Cela étant posé, examinons un peu plus en détails la notion « d'anticipation de la situation future ». Elle implique, au niveau de l'individu concerné, **une représentation de soi et d'un environnement en interaction** (1).

Toute représentation de l'enseignement repose sur le vécu antérieur du sujet. Cela signifie qu'il est méthodologiquement possible de distinguer deux niveaux : d'une part, une représentation « instrumentale » comportant des « objets » (élève, classe, discipline, maître) et des schémas d'action (conduites, comportements...) ; d'autre part, un investissement affectif manifesté par les « valeurs » et « normes » implicites ou explicites, dont dispose le sujet. Il accentue tel ou tel aspect de sa représentation, celle-ci apparaissant ainsi éminemment individuelle. Nous aboutissons donc à une seconde proposition.

2) Tout futur enseignant dispose d'une **représentation** de l'enseignement, comme procès mettant en relation des « objets », dont il investit affectivement certains aspects.

Le rapprochement des propositions 1 et 2 nous oblige maintenant à considérer l'insertion du projet personnel dans la représentation. A l'évidence, cette dernière se présente aussi comme un ensemble de contraintes au

(1) La notion de représentation ne renvoie pas ici à quelque chose de précis et de cohérent. Elle signifie plutôt que le futur enseignant a « une idée » plus ou moins vague de l'enseignement.

sein desquelles le sujet situe son action. Cela implique qu'il anticipe des stratégies possibles en fonction des valeurs et normes qu'il a développées. En somme, il a une idée — sans doute plus ou moins précise et cohérente — de ce que pourra être son action dans la situation globalement perçue de l'enseignant.

3) Le futur enseignant se voit comme **agent visant la réalisation** de son projet dans le cadre de la **représentation** d'une situation (celle de l'enseignement) imposant des **limites** mais ouvrant des **possibilités à son action**.

Les considérations ci-dessus nous amènent donc à considérer le futur enseignant non pas comme une « table rase » mais comme un **système intelligent**, au sens où l'entend J. Hebenstreit (1974-1975). Cela signifie, selon cet auteur :

a) qu'il possède un **« modèle de l'environnement »** (cf. notre proposition 2) ;

b) qu'avant toute action visant un résultat, il éprouve celle-ci sur son modèle ;

c) si les résultats obtenus par simulation sont favorables, il exécute l'action sur l'environnement ;

d) si la simulation aboutit à un échec, une nouvelle action est testée, puis une autre, ... jusqu'au succès sur le modèle qui entraînera la réalisation ;

e) après réalisation, le résultat de l'action sur l'environnement :

— soit renforce le « modèle » si elle aboutit au succès ;

— soit oblige à corriger le « modèle » si elle amène des conséquences différant de celles attendues.

Le « modèle » est donc utilisé de manière « prévisionnelle » mais son éventuelle modification dépend de l'« expérience ». Notre quatrième proposition se formulera donc comme suit.

4) Le futur enseignant est un **système intelligent susceptible de modifier son modèle** de l'enseignement (et son projet ?) en fonction de **ses expériences**.

Dès lors, et avant même d'envisager comment peut se penser à partir de ce cadre conceptuel la formation des maîtres, il nous faut définir avec un peu plus de précision ce qu'on doit entendre par « modèle » et par « expériences ».

Qu'entend-on tout d'abord par environnement ? Nous emprunterons à F. Halbwachs (1975) sa définition :

« Organisation de tout l'univers (dans le temps et dans l'espace) qui parte du sujet, de sa situation concrète, et, si on veut, de sa vie quotidienne, et qui procède à une exploration par couches concentriques, dans laquelle les couches les plus externes au sujet soient introduites comme des explications successives des couches plus proches du sujet. »

Cette façon de voir présente un double avantage. D'une part, elle fait de l'environnement un « structuré/structurant » ; d'autre part, elle introduit une dimension « concrète » du sujet. Ainsi permet-elle de penser la représentation comme organisation introduite par le sujet dans son environnement réellement vécu. Le « modèle » développé par le futur enseignant dépendra donc essentiellement de ses expériences passées **d'élève** ayant connu des pratiques pédagogiques diverses mais forcément limitées (comme tout corpus).

En conséquence, une telle conception de la construction des représentations de l'enseignement permet de comprendre l'essentiel des faits relatés par A. Prost (1973) enquêtant auprès de futurs enseignants de C.P.R. Rappelons qu'il avait mis en évidence une attitude traditionnelle des stagiaires (ayant sans doute eux-mêmes reçu un enseignement traditionnel, pouvaient-ils le penser autrement ?), quelques contestations avec valorisation de la relation pédagogique (manifestant vraisemblablement un rejet en bloc du traditionalisme, c'est-à-dire une aussi grande dépendance à son égard que ceux qui le valorisent), une méfiance eu égard à la psychologie et à la sociologie (quelle utilité dans le cadre du traditionalisme pédagogique ?). Par ailleurs, cet auteur notait avec pertinence que tant la diversité des disciplines enseignées que l'expérience passée des stagiaires interdisaient toute formation unique. Comment ne pas voir en cela la confirmation de notre analyse, à savoir que le futur enseignant a une vision « personnalisée » de la pratique pédagogique car celle-ci dépend de son vécu antérieur et, sans doute, du projet qu'il y insère.

Mais alors, doit-on se résigner à la « reproduction » ? Et, d'ailleurs, même si l'on répond affirmativement à cette question, comment se garantir des distorsions ? Là, intervient une seconde donnée : comment se modifie le « modèle » élaboré par le futur enseignant ? Nous avons vu que J. Hebenstreit (1975), invoquait l'expérience, seule susceptible à ses yeux d'induire une transformation. Nul doute qu'il ait raison... mais que faut-il entendre par **expérience** ? Cette notion — apparemment claire — soulève en effet de délicates questions.

D'une part, l'expérience peut être envisagée comme action réelle sur l'environnement : expérience au sens physique du terme. Appliquée à l'enseignement, cette conception entraîne deux types de conclusions :

a) La pratique pédagogique ne peut tolérer qu'un nombre limité d'expériences. Là, comme en médecine, le code déontologique, le plus souvent implicite, limite les possibilités de manipulations expérimentales.

b) La formation « sur le tas » risque d'apparaître comme la plus pertinente. Pourtant, on peut lui opposer un argument déduit de (a), à savoir qu'il ne saurait être question, sauf à accepter le « ratage » des élèves, de laisser faire de jeunes enseignants inexpérimentés. Que

telle ait souvent été la pratique tolérée, voire même encouragée par l'Education Nationale, ne change rien au problème.

Si effectivement c'est en enseignant qu'on apprend à enseigner et seulement dans ce cas, il faut renoncer à mettre en place une quelconque formation des maîtres. Mais une telle affirmation relève d'une analyse sommaire des aptitudes d'apprentissage du sujet humain.

En effet, selon une seconde perspective complémentaire de la première, il faut admettre que l'expérience peut s'envisager aussi comme médiatisée. Nul n'ignore que chacun d'entre nous ne peut reconstruire l'intégralité du champ du savoir. Cela n'implique pas qu'on doive fournir la connaissance sur le mode du « prêt à penser » mais qu'on instaure des méthodes et des situations susceptibles d'amener les sujets à soulever des questions rappelant celles qui se sont posées lors de la formation du savoir ; questions auxquelles les participants eux-mêmes doivent tenter d'apporter une réponse. En somme, il convient de rechercher des procédures qui puissent constituer des **expériences simulées**. Il va de soi que ces dernières ne se substitueront jamais totalement à l'expérience personnelle mais elles devraient permettre d'avancer plus rapidement dans la voie d'une réelle formation.

Disons quelques mots du statut de ces expériences simulées. Elles se distinguent de celles réelles en ce qu'elles ne nécessitent pas d'action effective sur l'environnement. Mais alors — nous opposera-t-on — vous aboutissez à une contradiction avec ce que vous affirmiez précédemment en citant J. Hebenstreit ! Nous ne le croyons pas. Analysons d'un peu plus près les faits afin de nous justifier.

Affirmer que seule l'expérience réelle amène une formation revient à ramener la pensée humaine au stade des « opérations concrètes », c'est-à-dire aux actions effectivement menées sur l'environnement. Or, J. Piaget a montré qu'il s'agissait là d'une phase certes nécessaire à l'ontogenèse de la pensée mais transitoire. En effet, lui succède dans l'évolution une autre période, celle des opérations formelles. Ces dernières permettent de travailler à partir d'hypothèses et de déduire (raisonnement hypothético-déductif). Cela signifie que, à l'âge où l'on s'oriente vers les carrières de l'enseignement, on dispose d'une structure cognitive capable de procéder au traitement de l'**information simulée** et non plus simplement exécutée. Nous montrerons ultérieurement les limites de cette possibilité mais il nous fallait auparavant rappeler son existence.

Ayant défini globalement qui était le futur enseignant, nous pouvons désormais proposer et discuter une **stratégie de formation**.

B. — OBJECTIFS GENERAUX DE LA FORMATION

Nous nous sommes efforcé de définir le futur enseignant en préservant son caractère concret. Certes, nous avons surtout mis l'accent sur des aspects généraux — projet, représentation, activité modélisante, etc. — mais nous avons pris la précaution de souligner le caractère « personnalisé » du modèle développé par chacun. C'est à partir de cette réalité que doit s'élaborer une formation des maîtres et non en s'appuyant sur une conception idéale du futur enseignant tel qu'il devrait être.

En concluons-nous avec A. Prost qu'il faut renoncer à une formation unique ? Sous réserve d'une définition précise de la signification d'un tel concept, nous arguons que non. L'important — croyons-nous — réside en ce que chacun des futurs enseignants arrive en formation avec un « modèle » particulier. Cela constitue un **fait** depuis peu reconnu ; fait dont nous devons partir. Se pose alors le problème des objectifs que l'on assigne à la formation. Nous ne tenterons pas ici d'en fournir une définition opérationnelle prématurée. Nous nous y efforcerons au cours d'une phase ultérieure à partir des données recueillies à Montpellier lors des premières expériences de formation des maîtres scientifiques.

Aussi, nous fixerons-nous dans un premier temps cinq finalités :

1. **élargir** au maximum « l'expérience » des futurs enseignants (ce qui revient — selon la formule de F. Halbwachs ibid — à favoriser le développement de couches concentriques éloignées du vécu individuel) ;

2. **sensibiliser** à certains problèmes qui n'apparaissent pas d'emblée à celui qui dispose pour tout « modèle » de sa représentation de l'enseignement en tant qu'élève ;

3. **induire une activité** de quête d'informations susceptibles d'accroître le champ de conscience des sujets ;

4. **favoriser une intégration** des faits et connaissances dans une vision personnelle compatible avec ces « normes » dont G. de Landsheere (1976) note avec pertinence qu'on ne peut les évacuer (« Quoi que l'on fasse, l'enseignement est changé de valeurs », p. 15) ;

5. **faciliter le passage à la pratique pédagogique** en permettant aux futurs maîtres d'en mesurer les difficultés — y compris les plus triviales — et de réfléchir aux réponses qu'ils essaieront d'y apporter.

La poursuite de ces objectifs nous semble seule compatible avec la définition que donne A. Clause (1972) :

« Le bon maître n'est pas celui qui applique bien une méthode ; c'est celui qui trouve le moyen d'aider l'enfant à attaquer intelligemment les problèmes qu'il doit résoudre » (p. 144).

Il s'agit donc de mettre en place une stratégie de formation qui n'aboutisse pas à cette « rétro-pédagogie » dont parle J. Vial (1971), c'est-à-dire à ce que :

« L'enseignant, le prestige de ses anciens maîtres y aidant, tend à reconduire le passé » (p. 386).

Il convient d'essayer d'amener les futurs enseignants à dépasser les modèles traditionnels pour les « encourager à penser par eux-mêmes » (Schwebel M. et Raph J., 1976, p. 258). Cela n'implique nullement que les pratiques pédagogiques utilisées traditionnellement seront systématiquement rejetées. En effet, elles présentent sans doute un intérêt non négligeable et leur usage peut très bien s'envisager pour ce qui concerne certains contenus, certaines parties d'un programme, etc. (2). Ce qui paraît condamnable c'est « l'enfermement » des enseignants dans une stratégie unique d'action pédagogique ; en l'occurrence la méthode socratique (ou sa caricature !) dont M. Postic (1977) a montré qu'elle constituait le schéma prégnant de la conduite des classes.

C. — STRATEGIE DE LA FORMATION

L'essentiel du problème apparaît donc maintenant de savoir par quels moyens nous pouvons amener les futurs enseignants à passer d'un modèle personnel limité à un autre plus large et plus cohérent. Pour cela, nous envisagerons une stratégie en cinq points :

1. Elucidation du « modèle personnel » et confrontation avec celui d'autrui.
2. Observation thématique.
3. Quête d'informations et discussion.
4. Intégration personnelle.
5. Action pédagogique.

1. — Elucidation du modèle personnel

Cette phase s'avère indispensable tant pour les animateurs que pour les futurs enseignants eux-mêmes. Elle doit amener ces derniers à une prise de conscience du « modèle implicite » dont ils disposent. Nous ne pouvons entrer trop avant dans les détails aussi nous bornerons-nous à deux remarques :

a) Tout d'abord, le recours aux questionnaires ou à l'entretien non directif constituent des méthodes certes utilisables mais partielles. Mieux vaut sans doute placer

(2) Comme l'écrit L. Geminard (1973) : « N'importe quelle méthode d'enseignement ne peut être utilisée avec n'importe quel niveau de formation des maîtres et n'importe quel équipement » (p. 206). Une méthode est une stratégie qu'il faut élaborer en fonction de toutes les données en présence.

les étudiants face à des classes — in situ ou filmées — pour les inciter à réagir par des verbalisations et des comportements.

b) L'observation ne suffit pas car, pratiquée individuellement, elle risque fort d'amener les sujets à en rester à une vision égocentrique. Il convient, dans une seconde étape, de placer les futurs enseignants en situation d'échange. A cet égard, la pratique du travail par groupes restreints comportant quelques étudiants (six ou sept), un maître en exercice et un spécialiste en sciences de l'éducation paraît éminemment souhaitable. Après observation libre, les participants discutent entre eux, chacun contribuant à développer les thèmes qui l'attirent particulièrement et prenant conscience de ses propres réactions et de celles d'autrui (diversité des points de vue).

Nous ignorons actuellement quelle devrait être la durée de cette première phase. Les données recueillies à Montpellier nous amènent à penser que trois ou quatre séances suffiraient mais sans doute vaut-il mieux ne pas fixer de cadre trop rigide.

2. — Observations thématiques

La première phase favorise à la fois la formation des points de vue particuliers et l'émergence de thèmes (gestion de la classe, acquisition de concepts, attitude du maître, etc.). Dès lors se pose le problème de l'étude de ces diverses données et de leur impact sur la conduite de la classe. A ce niveau, l'animateur doit inciter les futurs enseignants à procéder à l'observation systématique de classes et à construire pour cela leurs propres instruments.

Il convient, en effet, d'éviter deux écueils :

- la poursuite d'une observation laxiste qui mènerait inévitablement à l'ennui et au désintérêt ;
- le recours à des procédures toutes prêtes et donc restrictives.

En effet, si l'on souhaite entraîner les futurs enseignants à l'analyse des situations pédagogiques — condition nécessaire à tout enseignement efficace — il faut se garder de ces expériences toutes faites destinées à répondre à une question presque toujours différente de celle que se posent les étudiants qui se destinent à l'enseignement. En les plaçant, comme l'écrit A. Clausse (ibid), en situation de « problème » il faut accepter et favoriser leur démarche mentale « naturelle » qui « commence dans la confusion, l'approximation, la superficialité », (ibid, p. 193) et aboutit à l'ordre (3) terminal.

(3) « L'ordre doit être le point d'arrivée (...) il ne peut jamais être le point de départ » (M. Clausse, ibid, p. 138). Cette proposition — que l'auteur applique aux élèves — convient tout aussi bien aux enseignants placés en formation initiale.

La mise en commun des éléments, recueillis lors des observations systématiques menées avec des instruments élaborés à cet effet, entraînera inévitablement des remises en question, des révisions et, donc, une progression allant dans le sens d'une complexification et d'une cohérence plus grande. L'observation amenant la découverte de faits, obligera à modifier les « modèles qui, à leur tour, poseront de nouveaux problèmes conduisant à de nouvelles observations ». Ainsi, se réalisera cet entraînement systématique à l'observation qu'appellent de leurs vœux A. Morisson et D. Mac Intyre (1975).

3. — La quête d'informations

On ne peut toutefois, comme nous l'écrivions précédemment, demander à un groupe d'étudiants en formation de reconstruire l'ensemble du savoir et des questions de la pédagogie scientifique. De plus, la durée de formation étant forcément limitée, ils ne pourront mener qu'un nombre limité d'observations. Aussi, faudra-t-il envisager par ailleurs un apport d'informations dont l'expérience nous a montré que les futurs enseignants le souhaitaient.

Nous ignorons encore selon quelles modalités peut s'effectuer cette introduction de théories déjà élaborées et de recherches déjà menées (lectures personnelles, photocopiés, cours magistraux, etc.). Plusieurs solutions sont possibles et sans doute vaut-il mieux n'en écarter aucune a priori. Par contre, une précaution devra, nous semble-t-il, être prise. En effet, les spécialistes en sciences de l'éducation, en psychologie, etc., disposent de « théories » puissantes mais très élaborées. Il leur faudra éviter de les enseigner comme telles car :

1. elles ne constituent pas la vérité mais une vérité temporaire et révisable ;
2. elles renvoient à des problèmes difficilement saisissables pour de futurs enseignants qui — eux — ne recherchent pas une spécialisation de cet ordre (motivation), ne disposent pas de cadres cognitifs permettant de les intégrer (obstacle épistémologique), etc. ;
3. elles ne s'avèrent pas capables d'offrir une synthèse englobante des phénomènes décelables dans le champ pédagogique.

La théorie est « du côté du formateur » ; comme telle, elle doit y rester. Il lui appartient d'en introduire pragmatiquement certains éléments à certains moments de la formation. Mais il lui faut s'attendre à des réactions sceptiques, voire à des « rejets » ; réactions tout à fait normales de la part d'étudiants « actifs » et non simplement passifs. C'est peu à peu, et parfois beaucoup plus tard, que certains éléments théoriques deviendront significatifs.

4. — Intégration personnelle

Les deux activités précédentes (2 et 3) ont été méthodologiquement distinguées mais il ne saurait être question de les isoler dans le processus réel de formation. Bien au contraire, leur imbrication est non seulement souhaitable mais nécessaire. Les apports théoriques doivent survenir conjointement avec la poursuite des observations et avec le travail par groupes en présence des maîtres en exercice recevant les futurs enseignants dans leurs classes. C'est l'ensemble de ces activités, et non une seule d'entre elles, qui constitue le processus de formation.

De la même façon, l'intégration personnelle s'effectue tout au long de la formation puisqu'elle apparaît comme l'aspect intériorisé « modélisant » des activités menées individuellement et/ou en groupe. Cela dit, il semble néanmoins souhaitable de demander aux futurs enseignants une synthèse terminale personnelle dont la forme reste à définir. Personnellement, un travail sous forme de « mémoire » nous paraîtrait tout indiqué encore qu'il faille en définir l'orientation. Il pourrait d'ailleurs fournir une base à l'évaluation ; cette dernière soulevant de délicates questions que nous croyons prématurées. Toutefois, nous considérons que la formation a abouti si les étudiants ont :

1. dépassé leur « modèle » initial essentiellement élaboré à partir de leur vécu d'élève ;
2. découvert des problèmes et essayé de leur apporter une réponse ;
3. tenté une synthèse personnelle, c'est-à-dire élaboré un modèle plus puissant que celui antérieur.

5. — L'action pédagogique

Nous l'avons sciemment située en dernier. Contrairement à une formation « sur le tas » aux ambitions limitées (cf. Morisson et McIntyre, *ibid*), nous visons la formation de ces « ingénieurs en pédagogie » dont parle A. Clausse (*ibid*) à la fois « spécialistes d'une discipline et spécialistes de l'enseignement » (cf. L. Geminard, *ibid*). Aussi, la préparation réflexive doit-elle précéder la pratique réelle de la classe ; mais cela ne signifie pas que, dès lors que le futur enseignant se verra confier un groupe d'élèves, tout travail de réflexion disparaîtra.

Nous estimons nécessaire de poursuivre le processus de formation parallèlement à l'exercice du métier à temps partiel. C'est dire que les travaux de recherche, individuels ou par groupes, continueraient avec, sans doute, une modification des contenus (centration plus accentuée sur la construction des curricula, la conception des cours, la gestion de la classe, etc.). Par ailleurs, c'est alors, et alors seulement, que pourrait apparaître l'emploi de certaines techniques comme le micro-enseignement (cf.

D. Alien et K. Ryan, 1972). Au cours de cette nouvelle étape, il ne fait aucun doute que les futurs enseignants seraient amenés à modifier et à enrichir leur « modèle » de la pédagogie et cela d'autant plus qu'ils auraient l'occasion d'enseigner des élèves d'âges et de statuts différents. (Nous avons toujours pensé qu'un stage au cours préparatoire serait une expérience du plus haut intérêt pour de futurs enseignants du secondaire.)

D. — CONCLUSIONS

La stratégie ci-avant proposée manque certes de précision mais, d'une part, fournir de plus amples détails impliquait qu'on allongeât cet article déjà copieux et, d'autre part, aller plus avant dans les modalités risquait de faire apparaître ce projet comme un modèle à imiter, ce qu'il ne veut pas être. Plus simplement, nous avons essayé de montrer qu'il est possible de penser la formation des maîtres d'une manière qui dépasse tant le behaviourisme que le positivisme. Il nous a semblé que l'essentiel revient à considérer le futur enseignant au même titre que L. Geminard traite l'élève, à savoir que :

« On ne le forme pas, il se forme et se formant il intervient comme élément de l'entreprise » (ibid, p. 105).

Dès lors, il nous fallait élaborer un processus de formation (ce n'est pas contradictoire !) qui laisse une très large place à l'activité du sujet concerné : activité de formulation, de prise de conscience, d'observation, de confrontation avec les faits et de formation de soi. L'avenir nous dira à travers l'étude attentive des données que nous recueillerons à Montpellier, si une telle entreprise atteint ses objectifs généraux.

Toutefois, avant d'en terminer, nous voudrions revenir sur un point évoqué ici et là au cours de notre exposé. Il s'agit du rôle qu'auraient à jouer dans ce processus de formation les maîtres en exercice. A l'évidence ils doivent y être associés mais à quel titre et en vertu de quels critères ? Nous croyons qu'il faut envisager la question à partir de cette remarque de L. Legrand (1971) :

« Beaucoup de maîtres ne sont pas à recycler : ils sont à former » (p. 150).

Dès lors, la participation des maîtres en exercice — **quels qu'ils soient** — pourrait s'opérer par le biais d'une formation continuée à temps partiel les libérant un peu de leur tâche d'enseignants pour leur permettre à la fois d'effectuer un retour sur eux-mêmes et de faire part de leur propre expérience maturée, cela sans les placer dans une situation d'élèves. Nul doute que la remise en question qui en découlerait entraînerait de

leur part un effort d'adaptation favorable à l'introduction de cette innovation dont J. Hassenforder (1972) déplore qu'elle ne se fasse pas jour dans l'enseignement.

Nous n'ignorons nullement les problèmes de tous ordres que soulèverait la mise en place d'une telle formation : problèmes administratifs bien sûr mais aussi problèmes psychologiques et autres. Il reste qu'elle contribuerait sans doute notablement à l'accroissement du niveau de qualification des enseignants. La connaissance ainsi acquise « née de l'action » conduirait « à l'action », selon la belle formule de G. Snyders (1971, p. 172).

Michel FAYOL,

maître assistant
en sciences de l'éducation,
Université des sciences et techniques
du Languedoc (Montpellier II).

Bibliographie

- ALLEN (D.) et RYAN (K.). — **Le micro-enseignement**, trad. fr., Paris, Dunod, 1972.
- CLAUSSE (A.). — **Philosophie et méthodologie d'un enseignement rénové**, Paris, Colin, 1972.
- GEMINARD (L.). — **L'enseignement éclaté**, Paris, Castermann, 1973.
- HALBWACHS (F.). — La physique du maître entre la physique du physicien et la physique de l'élève, *Rev. franç. de Pédag.*, 33 (19-29), 1975.
- HASSENFORDER (J.). — **L'Innovation dans l'enseignement**, Paris, Castermann, 1972.
- HEBENSTREIT (J.). — Informatique et pédagogie, *Bull. de Psy.*, XXVIII, 315, (7-8) (358-365), 1974-1975.
- INHOLDER (B.) et PIAGET (J.). — **De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent**, Paris, P.U.F., 1955.
- LANDSHEERE (G.). — **La formation des enseignants demain**, Paris, Castermann, 1976.
- LEGRAND (L.). — **Une méthode active pour l'école d'aujourd'hui**, Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé, 1971.
- MIALARET (G.). — **Les sciences de l'éducation**, Paris, P.U.F., 1976.
- MORRISON (A.) et McINTYRE (D.). — **Profession enseignant**, trad. fr., Paris, Colin, 1975.
- PIAGET (J.). — **Où va l'éducation ?** Paris, Denoël-Gonthier, 1948, 2^e éd., 1972. — **Psychologie et pédagogue**, Paris, Denoël-Gonthier, 1969.
- POSTIC (M.). — **Observation et formation des enseignants**, Paris, P.U.F., 1977.
- PROST (A.). — Les attentes de jeunes enseignants au début de leur formation, *Rev. franç. de Pédagogie*, 24 (5-18), 1973.
- SNYDERS (G.). — **Pédagogie progressiste**, Paris, P.U.F., 1971.
- SCHWEBEL (M.) et RAPH (J.). — **Piaget à l'école**, trad. fr., Paris, Denoël-Gonthier, 1976.
- VIAL (J.). — L'époque contemporaine, in : M. Debasse, G. Mialaret. — **Traité des sciences pédagogiques**, t. 2, (379-511), 1971.

LA COMPREHENSION DU LANGAGE :

Une approche différentielle et fonctionnelle

I. — POSITION DU PROBLÈME

Le récent développement des études de « Sémantique psychologique » (Le Ny, 1975, 1979) procède pour l'essentiel d'un renouvellement théorique et méthodologique imputable à la rencontre de courants issus de doctrines génératives, des théories de la mémoire, et de la psychologie cognitive. Au règne de la psycholinguistique d'inspiration chomskyenne succède tout un fourmillement de travaux expérimentaux sur la mémoire sémantique, l'analyse des traits, les effets de contexte. Leur commune visée tient à la recherche d'opérateurs cognitifs susceptibles d'initier l'activité de compréhension.

Sans s'agréger à un courant théorique précis, le présent travail (1) s'inscrit dans cette réhabilitation simultanée de la sémantique et de la psychologie de l'intelligence. En effet, l'ébranlement du concept de structure

(1) Nous remercions vivement Mme le proviseur du Lycée Balzac et M. le directeur du L.E.P. Grandmont pour leur efficace aide administrative.

profonde (McCawley, 1968) représente bien plus qu'une péripétie interne au champ linguistique. Le rejet de l'impérialisme syntaxique, en affectant la dichotomie compétence-performance, retentit directement sur l'opportunité d'une psycholinguistique soumise, en totalité, au modèle de la grammaire générative. Aux catégories de cette dernière succède un nouveau système baptisé « Natural logic » par Lakoff (1970) qui dérive les étapes reliant structure et sens de schèmes déductifs formulés dans la langue des logiciens et, partant, des piagétiens.

La médiation logique en assimilant les règles de production et d'analyse du sens à des schèmes cognitifs ordonne, à la preuve expérimentale près, le procès d'une sémantique conforme, au moins au plan terminologique, aux orientations de la psychologie des activités centrales. Un exemple tiré de Lakoff (1971) illustre cette irruption du cognitif à travers la décomposition sémantique de la phrase.

« John called Mary a virgin and she insulted him » (2).

A) La forme générale de la construction renvoie à l'identité de deux syntagmes réunis par la conjonction « et » :

$$S_1 \equiv S_2 \rightarrow f(a, b) \text{ f } (b, a)$$

B) La transformation de « x traite y » en g (x, y) et celle de « x insulte y » en f (x, y) n'est possible que sous la **présupposition** : traiter quelqu'un de vierge est une insulte.

C) La représentation logique de la présupposition devient :

$$(x), (y), g(x, y) \supset (f(x, y))$$

Appliquons à la phrase les règles classiques de la déduction.

- | | |
|--|---|
| a) g (a, b) f f (b, a) | — phrase |
| b) g (a, b) | — simplification de a |
| c) (x), (y), g (x, y) \supset f (x, y) | — présupposition |
| d) g (a, b) \supset f (a, b) | — substitution des lettres de proposition |
| e) f (a, b) | — modus ponens sur b et d |
| f) f (b, a) | — simplification de a |
| g) f (a, b) f f (b, a) | — conjonction |

Au-delà d'un plan strictement formel, Lakoff attribue à la présupposition la dimension d'un acte de pensée. Cependant, cette position de principe fort séduisante occulte la question des modalités d'analyse objective

(2) John traite Mary de vierge et, à son tour, celle-ci l'insulte.

d'une entité déjà utilisée par les logiciens Frège ou Russel. Ducrot (1966) propose deux procédures : le test de négation et celui d'interrogation. La suite de notre travail nous conduit à ne retenir que la première et à la formuler ainsi : ce qui découle du sens posé et que l'on désigne par présupposition, dépend du maintien ou non du jugement de vérité confrontant la phrase initiale et sa négation. Dans l'exemple suivant :

S'il te plaît ferme la porte

- a) la porte est ouverte
- b) je désire que cette porte soit fermée.

Les interprétations (a) et (b) ne résistent pas de la même manière à la négation de la phrase initiale. La négation de l'injonction maintient (a) alors que la deuxième inférence (b) disparaît.

Ducrot réserve le concept de présupposition pour la première inférence, la suivante, non résistante à la négation de la phrase initiale, relevant de la classe des sous-entendus à laquelle il attribue une dimension psychologique. Notre recherche va donc se limiter à l'examen des processus d'analyse de ces deux entités linguistico-psychologiques.

II. — HYPOTHÈSES

Des trois hypothèses que nous formulons, deux touchent aux processus d'analyse sémantique de phrases structurellement familières, la dernière relevant d'une approche différentielle susceptible de caractériser deux populations scolaires de même âge mais insérées dans des institutions distinctes.

1. Les présupposés et sous-entendus constituent des entités linguistiques distinctes bénéficiant de traitements psychologiques également distincts au plan cognitif.
2. Si une opération logique de type inférentiel sous-tend la compréhension du sens, on doit observer une corrélation significative entre une épreuve de compréhension verbale et un test non verbal fondé sur cette même opération.

Enfin, la place accordée au langage par les sociologues et les pédagogues dans la performance scolaire nous incite à formuler ainsi la troisième hypothèse :

3. La sélection scolaire recouvre une différenciation des processus de compréhension verbale.

III. — MATÉRIEL

Pour traiter les trois hypothèses précédentes, nous avons élaboré une épreuve verbale de sélection de présupposés et sous-entendus. L'impossibilité relevée par Zuber (1972) d'établir une liste exhaustive des construc-

tions présuppositionnelles nous a conduit à adopter une organisation relativement simple assurant, autant que faire se peut, l'égalité quantitative entre les classes des présupposés et celles des sous-entendus.

Ainsi, l'épreuve verbale comprend trois sous-entendus :

- 1°/ les constructions à présupposé et sous-entendu unique ;
- 2°/ les constructions à présupposés et sous-entendus multiples ;
- 3°/ les constructions mixtes composées de présupposés et de sous-entendus.

Exemples :

A) Phrases :

1. Jacques ne fume plus
2. Martine ne se souvient pas que Paul l'attendait
3. Il a fallu insister pour qu'il reste.

B) Présupposés :

- Sur 1. Jacques fumait auparavant
Sur 2. a/ Paul attend Martine
a/ Martine avait su que Paul devait l'attendre
Sur 3. Il est resté.

C) Sous-entendu :

- Sur 3 — Il ne désirait pas rester.

Observons que la négation des phrases maintient les présupposés 1, 2 et 3 alors que disparaît le sous-entendu 3.

Sans reprendre à la lettre la dichotomie introduite par Frège entre présupposés logiques et présupposés linguistiques, force nous est de relever l'existence de certaines structures quantifiées ou axiomatisées reliant des phrases initiales à leurs interprétations. Quelques exemples peuvent illustrer ce constat.

4. On aurait pu sauver quelques maisons de la démolition.

Présupposé : toutes les maisons ont été détruites.

Dans ce cas, le quantificateur ou pseudo-quantificateur « quelques » est en extension alors que le quantificateur du présupposé est en compréhension. De nombreuses constructions participent d'une inversion analogue.

5. Paul ne déteste pas le vin.

Sous-entendu : Paul aime le vin.

Si l'on prend détester pour la négation d'aimer, la construction prend la forme $A \supset A$. Il s'agit d'un axiome de la logique formelle.

6. Un encouragement aurait facilité sa tâche (A)
 présumés — Sa tâche était difficile (B)
 — Il n'a reçu aucun encouragement (C).

A son tour, cette construction reprend un schéma axiomatique

$$\vdash (A \supset B) \supset (B \supset C) \supset (A \supset C)$$

De plus, avec chaque présumé la proposition (A) forme une relation axiomatisable de type suivant :

$$\vdash (A \supset B) \supset ((A \supset B) \supset \vdash A)$$

Par simple commodité de langage, nous nommerons logiques les items relevant d'une forme axiomatisée ou quantifiée, et par linguistique ceux qui échappent à toute modélisation logique du type précédent. Bien entendu, les lettres de proposition ne permettent pas de prendre en compte certains traits de prédicats comme la temporalité ou les nuances adverbiales. Aussi ne faut-il considérer les schémas axiomatisés ou quantifiés qu'en tant que formes plus prégnantes de raisonnements implicatifs fondés sur des noyaux sémantiques quelque peu réduits.

Tableau 1
 Plan général de l'épreuve verbale

Constructions	Simple		Multiple		Mixte	
	Linguistique	Logique	Linguistique	Logique	Linguistique	Logique
Présumés	- affirmatif (2) - négatif (2) - idiosyncrasique (2)	- à caractère axiomatique (2) - sur quantificateur (4)	- affirmatif (2)	- à caractère axiomatique (2)	- affirmatif (1) - négatif (2)	- à caractère axiomatique (1) sur quantificateur 1
Sous-entendus	- affirmatif (2) - négatif (2)	- à caractère axiomatique (2) - sur quantificateur (4)	- affirmatif (2)	- à caractère axiomatique (2)	- affirmatif (1) - négatif (2)	sur quantificateur 1

Chaque nombre entre parenthèses représente le nombre d'items par structure.

Suite aux résultats des dernières pré-expériences, nous avons dû retirer un item de forme axiomatisable attaché aux constructions mixtes. Le non respect d'une symétrie horizontale procède de l'instabilité sémantique des sous-entendus qui échappent à l'étroit déterminisme linguistique des constructions idiosyncrasiques.

L'épreuve se présente sous forme d'un cahier dont la première page est constituée par la consigne et deux exemples. Chaque item comprend une phrase écrite en lettres majuscules et trois phrases situées au-dessous en minuscules. Une ou deux aléatoirement placées parmi ces dernières représentent le ou les présumés ou sous-entendus que le sujet doit s'efforcer de sélectionner. Les phrases-leurres recourent l'univers sémantique commun aux trois autres.

Exemple d'item :

JACQUES CONTINUE A FUMER.

- Jacques fume depuis très longtemps.
- Jacques fumait auparavant.
- Jacques fume depuis peu de temps.

La sélection correcte est la deuxième : Jacques fumait auparavant. En outre, il s'agit d'un présumé car la négation de la phrase le maintient.

IV. — SUJETS ET PROCÉDURE EXPÉRIMENTALE

La population testée comprend d'une part 94 élèves de seconde C du Lycée Balzac de Tours et, d'autre part, 92 élèves de seconde B.E.P. Situé dans un quartier aisé du centre-ville, le lycée reçoit en classe de seconde les meilleurs élèves de troisième. Le L.E.P., à la périphérie de la ville, ne comprend que des sujets jugés inaptes à poursuivre, au-delà de la troisième, une scolarité conduisant au baccalauréat.

Un prétest sur une population similaire nous a permis de limiter à 15 mn le temps de passation de l'épreuve verbale. Chaque item est susceptible de recevoir les notes 0, 1, ou 2. Dans tous les cas, 0 correspond à la sélection d'une phrase-leurre, 1 à celle d'une seule interprétation correcte dans les constructions multiples, 2 à la réussite totale.

Pour l'épreuve verbale, la consigne requiert l'examen de chaque item et, à l'aide d'un signe graphique sur le cahier, le choix des interprétations jugées pertinentes. Les sujets subissent en premier le test verbal et après un temps de repos, le test de Spearman.

V. — RÉSULTATS

A) Vérification de la première hypothèse

Tous les élèves n'ayant pu terminer l'épreuve verbale dans le temps imparti, la comparaison porte donc sur 28 items au lieu de 39. Sont exclus de ce premier

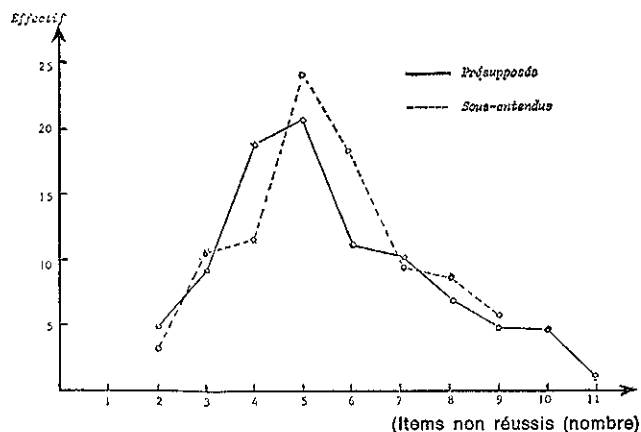


Figure 1. — Distribution des effectifs selon le nombre d'erreurs (seconde C).

Avec $\chi^2 = .30$ et $\chi^2 = .006$, l'analyse statistique confirme l'équiprobabilité des erreurs sur les deux classes d'items. Le décalage observé dans les valeurs des médians (5,21 et 5,34 pour les élèves de seconde C ; 7,71 et 7,50 pour ceux de B.E.P.) témoigne d'une plus grande difficulté des seconds à l'abord de l'épreuve verbale. Enfin, pour les items mixtes, nous relevons les mêmes tendances. Les sujets qui ont pu terminer l'épreuve dans les délais sélectionnant autant de présupposés que de sous-entendus.

Ce premier résultat infirme la première hypothèse dans la mesure où l'on pouvait espérer, conformément à la thèse de Ducrot, que les performances de sélection rendraient compte du caractère distinctif de chaque entité inférentielle. Dès lors, l'assignation psychologique des sous-entendus paraît peu pertinente. Plaidant en faveur de l'homogénéité opératoire de l'épreuve verbale, ce résultat autorise une analyse factorielle élémentaire.

B) Corrélation entre l'épreuve verbale et un test non-verbal (deuxième et troisième hypothèses).

En l'absence de démonstration expérimentale probante du lien d'assujettissement ou de domination du langage à l'endroit de l'intelligence, mieux vaut s'en tenir à une visée générale, hors tout déterminisme unidirectionnel, du rapport cognitivo-verbal. Pour dépasser un simple constat différentiel, nous avons recontextualisé chaque performance de compréhension verbale relativement à des corrélations susceptibles d'être observées

calcul les items mixtes de fin d'épreuve et les deux items à présupposés idiosyncrasiques.

Au seul plan des échecs, le trait présuppositionnel ou sous-entendu de chaque item n'affecte pas les distributions d'effectifs.

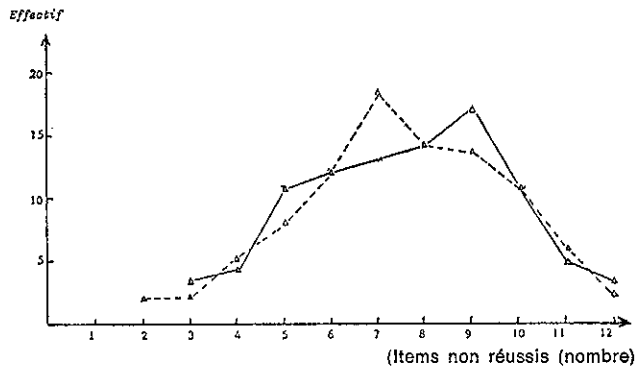


Figure 2. — Distribution des effectifs selon le nombre d'erreurs (B.E.P.).

entre l'épreuve verbale et le test de Spearman, ce pour chaque échantillon. Le choix du test de Spearman répond à notre dessein de mise en évidence d'un opérateur cognitif, susceptible de décrire le fonctionnement de la compréhension. Malgré son caractère général, l'éduction, en tant qu'inférence rapide, relève de cette préoccupation initiale. Bien entendu, des épreuves ultérieures de laboratoire devraient nous permettre de détailler, avec plus de précision, les modalités d'insertion de cet opérateur dans les activités d'encodage.

A partir des corrélations $r = .43$ et $r = .47$ significatives au seuil $\alpha < .01$ entre l'épreuve verbale et le test de Spearman, ce pour les deux échantillons, nous avons calculé la saturation en facteur g des sous-ensembles « logiques » et « linguistiques » de l'épreuve verbale.

Tableau 2

Saturation des épreuves en facteur g

$gX = .79$	$gZ = .71$	$gY = .67$
------------	------------	------------

X = caractère verbal dit « logique »

Y = caractère verbal dit « linguistique »

Z = test de Spearman

La probabilité à laquelle se situe le lien entre le facteur g et chaque caractère (X), (Y) et (Z) est de .01. Au regard de ce facteur commun de type inférentiel, les corrélations partielles nous conduisent à préciser et

nuancer la thèse de Bernstein (1972) selon laquelle les élèves socialement favorisés privilégient les relations logiques entre les phrases quand les autres s'attachent davantage au contenu lexical.

Tableau 3
Corrélations partielles

Seconde C	$r_x = .46$	$r_y = .24$
B.E.P.	$r_x = .47$	$r_y = .47$

x = test de Spearman - Sous-ensemble verbal « logique »

y = test de Spearman - Sous-ensemble verbal « linguistique »

Si l'on peut attribuer la supériorité des élèves de seconde C dans le traitement de l'épreuve verbale à une plus grande maîtrise de l'opération inférentielle, la lecture du précédent tableau nous impose de retenir l'hypothèse de son usage sélectif. En effet, alors que pour l'échantillon « B.E.P. » la corrélation épreuve verbale-test de Spearman se distribue également sur les deux sous-ensembles de la première, l'écart observé pour l'échantillon « seconde C » recouvre vraisemblablement un emploi privilégié de l'opérateur commun en direction des constructions verbales axiomatisées et quantifiées. Surtout, ce résultat infirme la thèse d'un total défaut de raisonnement logique chez des sujets moins performants confrontés à l'analyse de phrases simples. La neutralisation préexpérimentale du paramètre lexical nous conduit à attribuer à une moins bonne maîtrise du raisonnement inférentiel la faiblesse relative de la performance des élèves de B.E.P. Ce fait, expérimentalement validé, nous paraît constituer un enjeu pédagogique majeur.

VI — CONCLUSION

Une approche différentielle relève le plus souvent d'un schéma général d'hypothèses molaires peu consistantes au double sens de l'imputation causale et théorique. Cependant les résultats obtenus permettent l'amorce d'une réflexion psycholinguiste et pédagogique. Au plan de la psychologie du langage, l'essentiel des conclusions consignées à la suite des calculs accentue assurément la gratuité de certaines thèses linguistiques qui se contentent d'imputer au psychologique la part fonctionnellement inexplicable de leur domaine. Que les élèves traitent avec un égal bonheur présupposés ou sous-entendus ne nous fonde certes pas à proclamer l'identité

des deux éléments sémantiques (3). Il reste que l'hypothèse d'une communauté des modalités cognitives du traitement de l'une ou de l'autre des entités interprétatives prend quelque consistance.

Chaque item de l'épreuve verbale ayant été élaboré à partir d'un même modèle implicatif, une différence de traitement, objectivée par un nombre d'échecs significativement plus important sur l'une des deux classes d'énoncés, aurait signifié sans nul doute, l'inadaptation du modèle générateur. Nous n'avons trouvé aucune différence significative entre les choix présuppositionnels ou sous-entendus.

Ce résultat stigmatise la double spécificité du fait psychologique au regard du linguistique. D'une part, les traductions logicisées des transformations structurales ne coïncident pas nécessairement avec leur génération psychologique ; rien n'indique l'obligation de nier le posé pour saisir la force relative des propositions inférées. D'autre part, la relation entre un sujet et un énoncé prend en compte des variables hétérogènes à la production langagière stricto-sensu : variables de situation, de conditionnement discursif, variables affectives et cognitives.

Rejeter dans le psychologique les sous-entendus et, par-là même, conserver au linguistique les présupposés c'est en réalité repousser le problème de l'appropriation du sens, puisqu'en dernier lieu, même pour les présupposés, le sujet est tenu au décodage. Cette dernière remarque se répercute sur le rapport verbal-non verbal. Tout dépend, ici encore, du niveau de généralisation auquel on se place — l'imprécision des composantes cognitives en jeu dans le processus de compréhension nous a conduit à utiliser un test non verbal suffisamment général. Or les résultats tendent à confirmer l'hypothèse d'un schéma implicatif adaptable aussi bien à l'éduction qu'à la compréhension. Mais le problème des interactions logico-linguistique demeure posé. Le réinvestissement de l'intelligence par le langage (Piaget, 1970), assure-t-il, en fin de compte, le primat de celui-ci au stade des opérations formelles ? Des recherches complémentaires permettront, peut-être, d'apporter des réponses un peu plus précises à cette question.

D'un point de vue pédagogique, nos résultats conduisent à une reformulation partielle d'une problématique, largement développée en milieu éducatif, conférant au culturel et à sa réduction structuro-lexicale la part la plus importante dans la sélection scolaire. Indistinctement

(3) En laboratoire, au cours d'épreuves de codage, nous avons pu mettre en évidence une différence de traitement des présupposés et des sous-entendus. Pour le décodage et la mémoire immédiate les résultats confirment ceux de l'épreuve différentielle. (J. Bailly, 1978.)

abordées par les élèves de B.E.P. les classes d'énoncés logicisés et celles dépourvues de tout élément logique se séparent dans les performances des élèves de « C ». D'où peut provenir semblable dichotomie ? Au mieux, nous ne saurions qu'esquisser une réponse fonctionnelle, non sans avoir rappelé que l'épreuve verbale ne comportait aucune difficulté lexicale ou grammaticale.

Habitué à travailler sur des discours logicisés, les élèves de « C » repèrent plus aisément ces structures lorsqu'elles émergent dans des phrases simples. Les élèves de L.E.P., moins familiers de telles manipulations seraient donc relativement handicapés. Les différences affectant aussi bien les présupposés que les sous-entendus, il s'agit vraisemblablement moins d'un effet lié à la nature des entités interprétatives que d'une incidence directe du renforcement scolaire sur des structures cognitives de type formel.

L'échec relatif des élèves de B.E.P. dans l'interprétation des connecteurs logiques (explicites) et des systèmes propositionnels de forme axiomatique (implicites), dénote, corrélativement, un certain retard au plan des capacités opératoires directement concernées par les transformations logiques en question. Ceux qui placent l'équité scolaire au-devant de leurs préoccupations ne devraient pas rester indifférents à ce constat. Pour éviter des redites, contentons-nous simplement de mettre en rapport le flou de certaines considérations socio-linguistiques — structure discursive, champ culturel, etc. — et le schème opératoire qui sous-tend l'acte du comprendre. Si l'on souhaite, en pédagogie des langues, compenser les écarts socio-culturels, ne faut-il pas s'inquiéter quelque peu de ces schèmes opératoires. Ce travail, comme les épreuves de laboratoire qui le suivent nous renforce en cette idée que la compréhension du langage suppose un travail mental riche, diversifié selon le statut du sujet (auditeur, locuteur) et impulsé par des schèmes déductifs.

Les corrélations observées autorisent un sensible rapprochement entre l'empirique de la démonstration linguistique de Lakoff et une psychologie de l'intelligence inspirée par Piaget. Dès lors, l'acte d'enseigner peut recouvrer légitimement une certaine totalité perdue, en se situant pour l'essentiel et de façon explicite, au niveau des structures cognitives.

Jacques BAILLE,
laboratoire de psychologie expérimentale,
Université François-Rabelais, Tours.

- BAILLE (J.). — *Approche expérimentale de la compréhension*, thèse de 3^e cycle, non publiée, Tours, 1978.
- BERNSTEIN (B.B.). — « Social class, linguistic codes and grammatical elements », in *Language and speech*, 1962.
- CHOMSKY (N.). — *Aspects of the theory of syntax*, trad. J.-C. Milner, éd. du Seuil, 1971.
- DUCROT (O.). — « Le roi de France est sage. Implication logique et présupposition linguistique. » *Etudes de linguistique appliquée*, 4, 1966.
« Présupposés et sous-entendus, *Langue Française* », 4, 1969.
- FREGE (G.). — *Recueil de textes*. Trad. C. Imbert, éd. du Seuil, 1971.
- GALMICHE (M.). — *Sémantique générative*, Larousse, 1975.
- GAULTIER (C.), PINTY (J.J.). — *Dictionnaire pratique de mathématiques et statistiques en Sciences humaines*, Éditions Universitaires, 1971.
- KATZ (J.J.). — *Interpretative Semantics us Generative Semantics Foundations of Language*, vol. 6, 2, pp. 220-259, 1970.
- LAKOFF (G.). — « On the Nature of Syntactic Irregularity » (1965), repris dans *Irregularity in syntax*, Holt, Rinehart and Winston, 1970.
Linguistics and Natural Logic, *Synthese*, 22, pp. 151-271, 1970.
« Presupposition and relative well-formedness », in D.D. Steinberg et L.A. Jakobovits (eds), *Semantics*, pp. 329-340, 1971.
« On generative semantics », in D.D. Steinberg et L.A. Jakobovits (eds), *Semantics*, pp. 232-296, 1971.
« The role of deduction in grammar », in Fillmore et T. Langendoen (eds), *Studies in Linguistic semantics*, 1971.
- LE NY (J.F.). — *La sémantique psychologique*, coll. SUP., P.U.F., 1979.
- LE NY (J.F.). — « Sémantique et Psychologie in Problème sémantique psychologique », *Langages*, 40, pp. 3-20, 1975.
- McCRAWLEY (J.D.). — « The Role of Semantics in Grammar », in Bach et Harms (eds), *Universals in Linguistic Theory*, pp. 124-169, 1968.
- OSGOOD (C.E.). — « Where do sentences come from ? » in Steinberg et L.A. Jakobovits (eds), *Semantics*, pp. 497-530, 1971.
- PIAGET (J.). — *La psychologie de l'intelligence*, A. Colin, 1967.
Le langage et la pensée chez l'enfant (8^e éd.), Delachaux-Niestlé, 1970.
Essai de logique opératoire, Dunod, 1972.
- REUCHLIN (M.). — *Méthodes d'analyse factorielle à l'usage des psychologues*, P.U.F., 1964.
- TROGNON (A.). — « Les difficultés de la théorie de la présupposition », *L'Homme*, pp. 75-82, 1970.
- ZUBER (R.). — *Structure présuppositionnelle du langage*, Dunod, 1972.

L'EXPERIENCE DE PHYSIQUE INTEGREE

- Intégration du spécialiste à un monde plus complexe, où la spécificité disciplinaire cesse d'être le référent pertinent (au sens d'unique et d'exclusif).
- Intégration de l'étudiant dans le groupe et dans la connaissance, dont il n'est plus seulement le spectateur.
- Intégration de l'étudiant au savoir social, à la culture, et à leur développement.

Nous présentons ici aux spécialistes de pédagogie quelques éléments de l'expérience de « physique intégrée » qui s'est déroulée pendant sept ans en premier cycle à la faculté des sciences de Besançon. Nous ne sommes pas des spécialistes des sciences de l'éducation, et notre expérience est partie sans supports théoriques solides. De nombreuses « découvertes » pour nous font sans doute partie du B.A. BA de la pédagogie, et cet article peut paraître insignifiant à ceux qui ont mieux étudié ses problèmes. Mais l'intérêt que nous voyons à cette candeur est que notre expérience est une expérience vraie qui a pu être tentée et vécue par des enseignants « ordinaires », et notre démarche peut avoir un caractère exemplaire (pas au sens de modèle à imiter, mais au sens d'exemple d'une réalisation possible). Pour les spécialistes des sciences de l'éducation, elle doit pouvoir faire l'objet d'une étude à caractère quasiment ethnologique. Les limites de notre expérience — son pragmatisme — en font aussi sa force.

Malgré notre envie de séparer pour la clarté les objectifs pédagogiques et les objectifs plus spécifiques à la matière enseignée et au niveau intéressé, c'est-à-dire ressortissant de la didactique de la physique et de l'épistémologie, il ne nous sera pas possible de passer sous silence ces aspects dans la description de l'expérience. Nous nous excusons d'avance de l'effort que nous sommes obligés de demander à ceux qui veulent comprendre notre démarche et nos résultats.

Nous sentant incompetent pour tirer des enseignements définitifs, nous resterons fidèle à un exposé descriptif, où nos préoccupations majeures serviront essentiellement à ordonner la foule d'informations relatives à notre expérience que nous voudrions communiquer.

Nous commencerons par présenter la genèse de cette expérience, et les modalités du travail que nous avons pu effectuer avec les étudiants.

I. — SITUATION

L'enseignement de « physique intégrée » était un enseignement proposé aux étudiants volontaires des deux années de DEUG A (qu'ils se destinent à continuer en mathématique, en sciences physiques, en physique ou en chimie). Il occupait environ le tiers de leur temps universitaire (de 150 à 200 h d'enseignement). (Le texte de la présentation dans le livret de l'étudiant est donné en Annexe.)

Ruptures

L'enseignement refuse la division du travail communément admise entre cours, travaux dirigés et travaux pratiques. La physique est une science expérimentale où sont construits des modèles permettant de rendre compte de la réalité. Nous refusons la suprématie du théoricien et assumons ce refus dans la méthode pédagogique. Le cours — la présentation et le développement du modèle — n'est qu'un des moments de l'activité du physicien, dans notre enseignement comme dans la vie (même si les nécessités de la spécialisation cachent parfois cette réalité globale).

Variations

La « physique intégrée » a une histoire qui a fait de son nom une barrière de reconnaissance. Voici quelques variations en guise de justification à son titre.

- Intégration, dans l'enseignement, des activités pratiques et des activités conceptuelles.
- Intégration de la réflexion scientifique à des courants d'interrogations contemporaines sur l'activité scientifique, et en particulier sur la causalité.

Il était proposé par une équipe de sept physiciens (tous de rang B) avec l'aide d'une équipe de psychosociologues.

L'équipe des physiciens a imposé à la faculté cette réalisation à partir de 1973, à une époque où le fléchissement du nombre des étudiants et la mise en place du DEUG rendaient ridicules les justifications d'immobilisme mises en avant, d'habitude, pour contrer tout essai de rénovation. Nous allons donner les deux idées-forces de ce renouvellement pédagogique, sous une forme plus directe et plus affirmative que celle que nous aurions pu présenter à nos débuts : le second objectif n'est apparu qu'à l'usage — dès la fin de la première année — de fonctionnement ; le premier était initiateur. Nous le formulons en annonçant un « renversement du rapport hiérarchique cours TD TP ».

II. — SCIENCES EXPÉRIMENTALES ET PRATIQUE PÉDAGOGIQUE

Notre premier objectif était de redonner à la physique dans la pratique de l'enseignement même son caractère de science expérimentale. Nous avons été amené à repenser totalement la forme de l'enseignement, par notre refus du rapport pédagogique ancestral où la transmission du savoir se fait d'abord par le discours du maître. Le cours magistral socratique correspond à une situation (rapport enseignant-étudiant) et à un contenu qu'il nous semble puéril de transposer dans l'enseignement de la physique à ce niveau, fût-il assorti des accessoires qu'offrent la technologie moderne (du photocopie de Gutenberg aux moyens audio-visuels). Affirmer que la physique est une science expérimentale, c'est construire les modèles de la physique à partir d'une pratique expérimentale des étudiants, et donc d'abord renverser l'ordre de présentation — puis nécessairement se plier aux nécessités apparues dans ce renversement.

III. — SOCIALISATION DE L'EXPÉRIENCE INDIVIDUELLE

Le second objectif apparut à la suite de cette première exigence. Le modèle rousseauiste de redécouverte est utopique (ou mystificateur). Transposé dans l'enseignement de la physique, il ne fait que placer l'élève dans une situation d'infériorité en face du maître, qui peut alors dérouler son savoir et « la science ». L'exigence qui est notre demande que l'élève ne soit pas isolé face à l'expérience, mais soit capable de confronter ses résultats et ses interprétations à ceux de ses camarades.

Leur pratique doit se débarrasser du modèle mythique du chercheur solitaire, pour devenir une pratique de communication et de confrontation, beaucoup plus proche de la pratique réelle des physiciens passés et actuels. Cet échange n'est guère facilité par le système éducatif

français, et les pseudo « travaux de groupes » qu'ont pu subir les étudiants que nous avons rencontrés allaient plutôt dans le sens contraire de ce que nous cherchions : pour eux le travail de groupe apparaissait plutôt comme d'aimables discussions formelles, permettant d'attendre agréablement l'intervention percutante de l'enseignant.

Pour faciliter ce travail, une équipe pluridisciplinaire s'est créée avec l'aide aux physiciens de quatre psychosociologues. Soixante heures d'intervention étaient dégagées chaque année avec les étudiants pour les sensibiliser à la pratique du travail de groupe. C'est sur les remises en cause suscitées par ces deux objectifs que nous voudrions insister, en indiquant essentiellement les ruptures auxquelles ils nous ont conduit, tout en essayant de réduire au strict nécessaire ce qui appartiendrait plus à l'épistémologie ou à la didactique des disciplines. La description que nous ferons sera forcément lacunaire. Nous espérons susciter le dialogue et attendons les questions que nos silences peuvent provoquer.

IV. — LA PHYSIQUE, ASPECT PÉDAGOGIQUE

L'essentiel de ce que nous aurions à dire ici intéresse plutôt les physiciens. Signalons quand même quelques caractéristiques.

Objectifs

Sans être experts de la pédagogie par objectifs, nous assignons cependant à l'enseignement de la physique en premier cycle un certain nombre d'objectifs, dont les principaux pourraient être :

- introduction au raisonnement algébrique ;
- compréhension des grandeurs vectorielles et des champs de vecteurs ;
- compréhension et limites des modèles mathématiques utilisés ;
- introduction à la mesure et ses difficultés ;
- liaison entre la mesure et la théorie formalisée sur les modèles ;
- et (aussi) apprentissage des mécanismes de calcul et utilisation des développements théoriques sur les modèles.

Il est rarement plus de deux de ces objectifs présents de façon permanente dans la conscience des enseignants, dans un mode de présentation traditionnelle.

Cette disparition des objectifs qui — sur le papier — font l'unanimité chez les physiciens nous semble due :

— à la dilution des responsabilités des enseignants, due en particulier au morcellement entre cours, travaux dirigés et travaux pratiques, sans que soit réalisée, même sur un enseignement particulier (unité de valeur...) de

véritable équipe pédagogique (ne parlons même pas d'équipe pluridisciplinaire, ou de véritable coordination entre unités de valeurs d'une même discipline) ;

— à la hiérarchie entre travaux nobles (le théorique) et travaux obscurs (parce qu'ingrats) qui divise la science et que la création d'un secrétariat d'Etat n'a pas réussi à supprimer (entièrement ?).

Cela a constitué une des motivations du renversement que nous avons effectué. Cela entraîne un bouleversement profond que nous n'évoquerons pas ici, pour n'en signaler que quelques retombées.

Nous avons mis en évidence des résultats que soulignent en particulier les travaux (indépendants des nôtres) de Laurence Viennot : l'enseignement plaque souvent des modes de calcul (qui correspondent à une remise en cause radicale) sur des représentations préscientifiques qui ne sont pas ébranlées. Une grande partie de notre travail en première année consiste en un retour sur des notions supposées acquises au lycée (vitesse — accélération — relativité galiléenne...) mais qui ne sont pas intégrées par les étudiants. L'enseignement traditionnel, rassuré par le discours magistral déductif sur la compréhension des concepts, s'attache essentiellement à faire réaliser sans erreur les bons calculs aux étudiants (un des travaux systématiques que nous effectuons actuellement, c'est de chercher à situer — dans les énoncés de problèmes et en particulier les sujets d'examen, l'implicité introduction par l'interrogateur pour interroger sa vision de la science, et l'adaptation nécessitée à l'espèce « élève » pour donner « la bonne réponse »).

Nous devons préciser que dans notre travail nous sommes extrêmement directifs dans le choix des orientations de travail. C'est l'enseignant qui impose le sujet des manipulations et le texte des exercices, mais nous nous interdisons d'être directifs dans les directions de recherche des différents groupes. C'est l'échange et la confrontation sur des démarches souvent divergentes qui nous semble primordial, plutôt que « l'efficacité » pour trouver « la solution ».

V. — ASPECTS ÉPISTÉMOLOGIQUES

Sans vouloir insister sur ces aspects, il nous semble nécessaire d'en parler rapidement.

Notre présentation exclut tout **dogmatisme** de la **loi physique**, expression condensée et pratique de phénomènes expérimentaux qui, constatant et traduisant, est susceptible d'être modifiée.

Notre démarche présente — autant que possible — un va-et-vient entre l'approche expérimentale et la théorie, reproduisant partiellement certaines démarches historiques. En refusant d'être asservi à une présentation « déductive » nous faisons parfois le choix pédagogique de raccourci par rapport à l'historicité.

Nous découvrons une physique qui n'est pas linéaire, mais pleine de retours et d'imbrications, une physique à modèles et fondamentalement, une physique de la relativité.

La vision de la physique à laquelle correspondent ces exigences nous semble être la vision actuelle des scientifiques. Son passage dans l'enseignement nous paraît fondamental.

L'ouverture — y compris dans l'esprit des étudiants — à ces problèmes épistémologiques contribue à l'ouverture à des domaines où la spécificité disciplinaire cesse d'être le référent exclusif : la métaphysique réapparaît en connection avec la connaissance.

VI. — LA CONNAISSANCE ET L'ASPECT COLLECTIF

Les aspects humain et social dans notre expérience nous semblent primordiaux. Une dimension en apparaît dans le travail de groupe — qui n'est guère abordé, à l'université, que dans le domaine clos de la psychosociologie. Nous allons donner quelques-uns des aspects généraux qui sont apparus en physique intégrée, avant de passer à des aspects plus spécifiques du travail sur la physique.

Démarche de groupe

La méthode de travail, de formation, est fondée sur une démarche de groupe. Le groupe est :

- un lieu d'échanges des diverses expérimentations des étudiants — d'où le rôle privilégié du compte rendu collectif de travaux pratiques ;
- un lieu institutionnel où des questions de physique sont discutées par des étudiants — pas seulement apprises ou transmises ;
- un lieu où l'étudiant confronte effectivement et à ses risques son savoir à celui des autres, un lieu où il peut construire une partie de son savoir à partir de celui de ses camarades — ce qui nécessite que l'enseignant repense son propre rôle ;
- un lieu qui fait référence et miroir (le groupe est utilisé comme outil de formation, référence et moyen de construction de soi).

Le choix pédagogique du travail de groupe correspond à une volonté d'offrir à l'étudiant une alternative — où sa formation ne se fait pas de façon quasi isolée et uniquement par l'intermédiaire du cours magistral, de l'exercice proposé en travaux dirigés et du livre —, une alternative qui vise fondamentalement le **développement personnel** des étudiants en train de se former.

Responsabilité

La coresponsabilité de chacun dans l'avance du groupe, dans sa dynamique d'acquisition de connais-

sances est une dimension inconnue de l'enseignement traditionnel, une *dimension nouvelle qui apparaît dans la méthode de travail de groupe.*

La dimension sociale existe donc fortement dans les groupes de physique intégrée ; elle pose des problèmes qui échappent à la physique prise ici en tant que discipline, mais ne lui sont pas étrangers. Le groupe est un lieu privilégié de socialisation de besoins, d'attentes et de demandes. Ainsi le développement individuel est l'intériorisation de cette socialisation prise en compte à l'occasion du travail collectif.

On peut dire qu'il s'agit là d'une tentative de formation des étudiants à l'autogestion de leur propre formation. L'autoformation y joue un rôle premier. Ces caractères rompent avec les habitudes prises antérieurement par les étudiants, et avec le rôle traditionnel de l'école.

Réappropriation du savoir

La physique intégrée apporte à l'étudiant la possibilité de se réapproprier la façon d'apprendre, de connaître.

L'étudiant participe, en tant qu'individu, à la construction de son savoir. On ne forme pas de physiciens ; on permet que des étudiants se forment en physique, avec les conséquences que cette possibilité offerte peut entraîner sur le plan général de la construction de soi-même.

Nous partons de l'expérience vécue par l'étudiant : l'enseignant, l'intervenant n'est plus le seul à avoir expérimenté.

Nous partons de ce qui est su : l'enseignant, l'intervenant n'est plus le seul détenteur du savoir.

Ainsi peut-on parler de « rôle » actif de l'étudiant dans l'acquisition des connaissances.

De nouveaux enseignants ?

Le professeur essaye de ne pas garder un pouvoir non dit, lié à ce qu'il sait et qu'il refuse de transmettre. Dans cette optique, la relation de l'étudiant avec le professeur n'est plus fondée que sur la compétence et l'honnêteté (ce qui, d'ailleurs, n'enlève rien à la pesanteur de l'examen et aux réflexes acquis par les uns et les autres devant l'examen).

Ici le rôle du physicien est aussi celui d'un vulgarisateur permettant à l'étudiant de s'initier en vue de dominer petit à petit ce qui le dominait : poids des techniques et rôle des technocrates de toutes disciplines, poids de la physique dite moderne et de ses théories réservées aux initiés, poids du langage spécialisé et du formalisme ésotérique...

C'est donc une **tentative de démythification et de démythification** de la physique, des sciences, plus généralement.

Des enseignants de sciences expérimentales et de sciences humaines ont collaboré au même projet. Leur travail était un travail d'équipe, dans la préparation aussi bien que dans le bilan, et quelquefois lors des interventions avec les étudiants. Il s'agit non d'une juxtaposition, mais d'une collaboration réelle avec les difficultés, mais aussi les enrichissements que cela apporte.

VII. — ENSEIGNANTS CHERCHEURS

Innovation et expérimentation sociale plus que « recherche de laboratoire », notre travail se situe à la charnière de la mise en application de la recherche dans l'enseignement. En nous intéressant surtout aux méthodes d'enseignement, à l'étude et à la modification des comportements, nous n'avons pas négligé cependant les aspects didactiques et épistémologiques incidents. Remarquons que ces derniers constituent traditionnellement les seuls et trop rares transferts de la recherche vers l'enseignement.

L'originalité de notre travail consiste dans le va-et-vient permanent et honnête entre les différents niveaux de l'expérience : expérimentation en physique ; expérimentation des étudiants ; expérimentation en groupe ; synthèse en groupe ; constitution en groupe des références théoriques (jusqu'à la constitution des modèles éventuels).

Pour des raisons que nous évoquons en annexe, nous avons été amenés à suspendre cette expérience. La plupart des physiciens du groupe 7 n'ont jamais abandonné les activités de recherches liées à un laboratoire et ont toujours considéré que cette activité appartient au domaine normal de l'enseignement des enseignants chercheurs que nous sommes.

Cette démarche n'a cependant été rendue possible que grâce à un investissement (humain) considérable, qui fait que l'activité principale de deux d'entre nous a basculé dans le domaine marginal (?) de la didactique et de l'épistémologie.

Cette expérimentation ne peut être évaluée à travers des critères traditionnels, mais elle nécessiterait de nouvelles formes de reconnaissance. Le ministère des Universités nous a refusé les maigres moyens qui nous étaient nécessaires pour poursuivre des recherches dans le domaine de l'évaluation de l'expérience.

Ne pouvant faire une véritable « évaluation » de l'expérience, nous devons souligner les points suivants :

Nous avons créé une véritable équipe enseignante.

Cette équipe a assuré la coordination et la pertinence de l'enseignement rendu plus cohérent. Elle a été le lieu

d'échanges, d'analyses et de projets mis en commun entre physiciens et praticiens des sciences humaines.

Elle a fonctionné en stimulant les enseignants et à leur satisfaction.

Elle a suscité l'intérêt et la satisfaction des étudiants concernés.

Claude-Alain RISSET,

Texte rédigé à partir d'un travail de groupe,
laboratoire de physique théorique,
faculté des sciences,
Université de Besançon.

ANNEXE 1

Participants à l'expérience

Citons d'abord — ce ne sont pas les moindres tant par l'enthousiasme dont ils ont fait preuve que par la confiance amicale qu'ils nous ont apportée, et qu'ils nous témoignent encore — les étudiants.

Les physiciens : G. Bardèche, G. Garbagnati, D. Guichon, J. Hardin, C.A. Risset, P. Rueff et J.P. Valentin.

Les psychosociologues : C. Belargent, M. Dardelin, M. Guichard et surtout G. Jouffroy.

Cette expérience a été rendue possible par la compréhension de M. Olivier, responsable de l'enseignement de physique en premier cycle, et surtout grâce à la personnalité du professeur P. Pluvinage, dont les soucis de rigueur et d'honnêteté pédagogique ont été beaucoup dans notre engagement. Nous le saluons ici, comme à l'origine d'un bouleversement pédagogique auquel il n'a pas participé personnellement, comme un maître au sens ancien du mot.

ANNEXE 2

Présentation de la « physique intégrée dans le livret de l'étudiant ».
Le diplôme d'études universitaires générales

Le premier cycle de l'enseignement supérieur assure aux étudiants une formation générale pluridisciplinaire.

A. Caractéristiques du DEUG, mention sciences :

.....

Depuis la rentrée 1973, les étudiants peuvent choisir de suivre l'unité de **Physique I** sous la forme d'enseignement intégré. L'enseignement intégré de physique

Cet enseignement donne un rôle actif à l'étudiant dans l'acquisition des connaissances et la formation. Les différentes questions du programme de physique sont abordées à partir de séances de manipulation et de travaux dirigés, le cours étant surtout envisagé comme une synthèse. Cette pédagogie amène la confrontation des expériences de chacun et dans cette optique le travail en groupe devient nécessaire. Peu répandu chez les étudiants cette façon de travailler est enrichissante mais difficile. Les physiciens s'appliquent à faciliter, dans la pratique même de l'enseignement de la physique, l'apprentissage du travail de groupe. Ils sont aidés dans cette démarche par des séances et un stage organisés dans le cadre de l'unité de valeur de Sociologie et Psychologie sociale.

Cette unité de valeur créée pour répondre aux besoins de l'enseignement intégré de physique ne s'adresse qu'à des étudiants déjà constitués en groupe de travail. Sont traitées les questions relatives à l'analyse des phénomènes de groupe liés aux relations

entre les personnes et aux structures sociales. Les enseignants qui interviennent dans cette unité de valeur forment une équipe pluridisciplinaire de physiciens et de psychosociologues.

L'enseignement s'appuie sur un stage bloqué de 3 jours. Le stage est précédé d'une courte préparation, 15 jours avant, et suivi d'une journée d'analyse. Des séances de travail ordinaires complètent l'emploi du temps (60 heures annuelles).

L'enseignement intégré veut allier l'acquisition de connaissances à la pratique de méthodes actives et au développement du sens critique pour une compréhension fondamentale de la physique.

Il permet de passer d'une attitude individualiste à un comportement plus socialisé dans la formation à l'université.

L'examen est de même niveau et porte sur le même programme que celui de l'enseignement traditionnel. Il en est en partie différencié en raison de la pédagogie adoptée.

ANNEXE 3

Quelques contributions d'étudiants

Etudiant en premier cycle sciences de 1975 à 1977, j'ai participé à l'enseignement « Physique intégrée » ; participé et non suivi, voilà la grosse différence avec tous les autres enseignements subis. Et de là naît le plaisir : recevoir la pensée d'un autre, ou plutôt celle des manuels, est un exercice d'une passivité épuisante ; retrouver cette pensée, en se posant des questions analogues à celles que s'est posées son créateur permet de se l'approprier et de partager la joie de la découverte. L'enseignement traditionnel déverse des réponses à des problèmes que les étudiants n'ont jamais eu l'occasion de se poser. En physique Intégrée, nous partons d'un énoncé de problème ou d'une courbe observée en salle de TP et nous progressons, le plus souvent par petits groupes. Nous avons donc besoin des autres étudiants, car chacun n'a pas vu la même chose. Souvent nous nous écartons complètement du chemin auquel pensait l'enseignant en nous donnant l'exercice, d'énoncé le plus souvent assez vague. Dans ce cas, l'enseignant nous a toujours aidé à aller jusqu'au bout en faisant l'effort de comprendre ce que nous avions fait. Quelle différence avec l'enseignement traditionnel où, même en TD, l'enseignant traite par le mépris, et surtout le refus de se fatiguer à comprendre toute déviation par rapport à la solution. En licence, je n'ai jamais pu exprimer une idée personnelle.

Il y aurait d'autres choses à dire, sur le groupe, la démarche inductive... Mais le plus important restera : nous avons pu exister et penser par nous-mêmes. Et exister transforme le travail en plaisir.

Eric LANTZ.

ANNEXE 4

Fin de l'expérience de physique Intégrée

L'expérience de physique intégrée a pris fin. On peut en trouver des conclusions dans l'annexe suivante, mais on va essayer d'en donner les raisons objectives en quelques lignes.

Toute expérience s'use si elle se passe dans un milieu hostile, et si elle ne rencontre pas dans son environnement immédiat le minimum de compréhension et de sympathie. A la Faculté des Sciences de Besançon nous avons souvent rencontré l'hostilité ou l'ignorance polie. La conséquence a fini par être de rendre impossible, matériellement, un fonctionnement décent avec la participation des psychosociologues de l'équipe.

Le ministère des universités, fidèle à une politique française d'ensemble mettant à l'heure actuelle un frein à toutes les recherches de didactique et à la recherche pédagogique fondamentale, nous a refusé l'aide qui aurait au moins permis de faire une évaluation.

Dans ces conditions nous ne nous sentons pas à même de faire survivre l'expérience, et de surmonter les nouveaux pro-

blèmes pédagogiques soulevés en particulier par l'évolution des étudiants vers un refus de prise en charge personnelle de leur travail.

Cependant, sous d'autres formes, il est évident que notre combat continue...

ANNEXE 5

Plutôt qu'une description historique ou didactique, je voudrais simplement apporter ce qui m'a semblé le plus riche dans cette expérience, ce qui fait que, loin de voir dans sa mort une source d'amertume ou de rancœur, j'y vois un départ et me « reconvertis » avec allégresse. Et puis, j'aimerais rompre avec cette tradition universitaire où le sérieux frôle l'ennuyeux, et avec la dichotomie entre travail et vie, entre travail et plaisir (pourquoi — seuls — les comédiens auraient-ils droit au plaisir au travail ?).

Ce qui me semble fondamental au départ de l'aventure dans laquelle notre groupe de physiciens s'est jeté, c'est la volonté, après 68, d'inventer une nouvelle relation pédagogique, de refuser (partiellement) le rôle du père et de vivre avec les étudiants leur expérience de la découverte d'une science que nous aimons : la physique, et tout cela à l'intérieur de la vénérable Université. Le plus extraordinaire, ce n'est pas notre folie à nous lancer dans cette aventure, c'est que nous ayons pendant plusieurs années réussi au-delà de nos espérances les plus folles.

Fous, nous l'étions (nous le sommes encore — j'espère). Nous sommes partis droit devant nous — sans références, sans théorie, armés de notre seule volonté de changer et de vivre. Notre seul argument, notre seule force contre les résistances extérieures, c'était de constater la crise de l'enseignement et d'affirmer qu'un changement fondamental pouvait difficilement accélérer la détérioration que même les plus conservateurs sont obligés de constater.

Un deuxième fil tenu nous guidait, fil qui lui aussi est suspect dans notre société. Il s'agit de la réhabilitation du réel, du refus de la suprématie de l'abstrait et du théorique. La physique est (encore) présentée comme une science expérimentale : nous avons décidé que notre démarche didactique devrait ne pas l'oublier : cela crée une rupture vertigineuse avec la pratique traditionnelle de l'enseignement, en récupérant un rapport « impur », païen ou sensuel, avec le monde.

Ces deux envies enchevêtrées au point qu'il est sans doute gratuit de les présenter séparées comme je l'ai fait, nous les avons acceptées, nous avons vécu leur mise à nu et leur réalisation. Et, ne vous en déplaîse, nous n'en sommes pas assouvis.

Du temps où je lisais « la chair est triste, hélas », on m'avait dit que la passion de la connaissance était la seule passion heureuse. Je l'ai vécue telle un temps, mais j'ai parfois, aussi, l'impression d'avoir lu tous les livres. Et j'ai retrouvé — perversi ? — le même plaisir à voir le plaisir des étudiants à acquérir la maîtrise de leur rapport au savoir.

Ces démarches individuelles, individualistes — qui m'ont semblé un moment un renoncement par rapport à une forme de militantisme volontariste et puritain — ont refusé la marginalisation en jouant dans les institutions. Et curieusement la répression n'est pas venue sur le plaisir — plaisir des enseignants et plaisir des étudiants — mais sur les risques que ce parti-pris individualiste représentait, comme besoin d'une remise en cause collective.

Car nous avons cassé le moule. En refusant la parole du père, en refusant le cours purificateur déversant la vérité scientifique sur la volaille à gaver, nous avons introduit un désordre inacceptable pour les étudiants et en rupture avec notre contrat initial (nous ne sommes pas capables d'aider vingt démarches individuelles). Ne pas déverser l'autorité — dans le cadre où nous nous sommes placés — c'est révéler une demande sociale de mise en commun — de socialisation.

Cette socialisation, nous avons tenté de l'aider. Comment ? D'une part en utilisant des « spécialistes » (ces spécialistes ne sont guère suspects : les psychosociologues sont plutôt bien en cour). D'autre part en prenant du temps pour régler les problèmes, pour ne pas faire comme d'habitude dans les enseignements non directs, passer aux choses sérieuses, récupérer le pouvoir quand apparaissent des difficultés. Une unité de valeur — prévue par les textes — fut créée spécialement pour « résoudre » ce genre de problème de socialisation chez les étudiants de physique intégrée. Cela fut parfois sanglant — et il faudrait sans doute plusieurs analyses pour dénouer les fils qui se sont noués alors.

Mais ce fut par là qu'on nous attaqua, parfois sournoisement.

Mort donc pour cette expérience — mort d'assassinat ou d'ennui ? des coups de boutoirs, ou de notre fatigue à lutter ? Ou alors même de notre désarroi de ne pas retrouver chaque année des rapports si riches que ceux que nous avons vécus ? De notre fatigue des étudiants, ou d'une évolution de la société ?

Ce n'est peut-être pas le plus important.

L'essentiel est peut-être déjà dit.

Bonsoir - Bonjour. Cela a un très beau nom... juin 1980.

Remise en cause du rapport pédagogique

Pour les conclusions auxquelles nous sommes parvenus, nous ne prétendons pas à l'originalité. En étudiant, après coup, des livres sur la pédagogie institutionnelle, en lisant la revue des GEMEA ou la revue du G.F.E.N., en analysant les travaux de Giordan sur l'enseignement des sciences expérimentales, nous avons retrouvé le même type d'approche et le même genre d'affirmation quant au rapport pédagogique. (Toute cela se situant dans le prolongement de Freinet, Schmitt et A.S. Neil, bien sûr !)

Il nous semble néanmoins intéressant de présenter notre formulation, issue d'une exigence par rapport à la matière étudiée — la physique : en général la réflexion épistémologique reste au niveau de la connaissance pure et se présente sur le plan du discours, indépendamment d'une praxis, pourrions-nous dire pour faire plaisir aux marxistes.

Nous allons donc enfoncer de nombreuses portes ouvertes (mais ouvertes pour les spécialistes !). Nous pensons que bien peu franchissent toutes ces portes. Cette réflexion est issue d'une pratique, et elle entend aider à la pratique d'autres.

La SCIENCE avec majuscules est une mystification (comme la LIBERTÉ, la FAMILLE et la PATRIE). Les sciences sont des pratiques humaines ; et vouloir sortir les discours scientifiques de l'histoire de la construction d'une part, de leurs rapports avec ceux qui les font, ceux qui les utilisent et même ceux qui les ignorent correspond à une volonté politique qui n'est pas neutre par rapport à la pratique scientifique elle-même : la neutralité, l'exterritorialité du scientifique sont illusions du point de vue de la société, cela semble évident à tous ceux qui ne se bouchent pas les yeux, mais aussi du point de vue de la science elle-même. « Faire des sciences » sans réflexion épistémologique, c'est trahir la démarche scientifique. Et c'est dans le monde scientifique la démarche la plus générale (pour être gentil). La présence d'épistémologues de métier n'est qu'une concession marginale par rapport à la pratique scientifique. On ne tolère ces nouveaux spécialistes parlant sur l'activité scientifique qu'à condition que leur regard reste un regard extérieur.

Belle déclaration à ce niveau, bien dans le style de la dissertation classique affirmant, au-dessus de la thèse, activité scientifique aveugle, l'antithèse-réflexion épistémologique consciente, la synthèse activité scientifique consciente : les scientifiques peuvent dormir sur leur deux oreilles, continuer leur activité quotidienne en gardant en réserve le petit livre rouge de Bachelard.

Mais il ne s'agit nullement d'un exercice de style, d'une réflexion sur la nature de la science faite pour le plaisir de celui

qui la formule. Il s'agit d'une science issue de la pratique de l'enseignement.

Bien que la pratique « éducative » la plus courante oscille entre le dressage et le gavage, nous affirmons que la réflexion sur la science appartient nécessairement à un apprentissage scientifique. Cela est évident au niveau de la recherche didactique, dont les spécialistes mènent naturellement ce genre de réflexion. Mais cela doit être aussi pour les étudiants. Notre plus grande satisfaction est d'avoir montré dans les faits, dans notre enseignement, que

c'était possible, et d'avoir vu les étudiants sortir de leur rôle d'ois ou de chien savant. La réflexion sur la didactique doit modifier l'enseignement, mais l'esprit même de ceux qui la mènent doit passer dans l'enseignement. Si j'étais un universitaire sérieux, je dirais que l'enseignement des sciences devrait tenir compte de l'histoire des sciences, de la même façon que l'ontogenèse reproduit partiellement la phylogenèse : je me borne à rêver aux étudiants scientifiques défilant en scandant : « Nous sommes tous des épistémologues heureux. »

Claude-Alain RISSET.

DE L'EDUCATION COMME REALITE SOCIALE Points de vue d'ethnologue

L'éducation, a-t-on pu dire, résiste à la définition malgré son appartenance au vocabulaire le plus courant. Selon qu'on l'envisage en philosophe, en sociologue, en psychologue, en économiste ou en théologien, on arrivera à des définitions d'un type fort différent. A-t-elle pour but de développer en l'**individu** toute la perfection dont il est susceptible, comme le voulait Kant, ou au contraire de réaliser l'homme tel que la **société** veut qu'il soit, selon la formule de Durkheim ? De transmettre un héritage du passé ou de préparer l'avenir ? De discipliner ou de libérer ? De façonner ou de laisser s'épanouir ? De modeler les contenants du genre « tête bien faite » ou d'apporter des contenus ? Il y a là un stock quasi inépuisable de questions nullement oiseuses et toujours actuelles pour dissertations de normaliens, et les réponses que l'on y a effectivement apportées à travers les institutions ont été dans une large mesure déterminées historiquement et culturellement. Elles se situent sur deux axes que l'on peut imaginer perpendiculaires et qui prennent selon le cas un relief différent : celui de l'accomplissement des personnes par l'actualisation de leurs ten-

dances et de leurs virtualités, et celui de l'adaptation aux besoins et aux normes de ces groupes qui, à chaque naissance, reçoivent d'une manière qui n'est pas forcément automatique les nouveaux venus en leur sein.

En s'inscrivant parmi les sciences sociales, l'ethnologie considérera tout normalement l'éducation en tant qu'elle représente un phénomène social fondamental, nécessaire et universel, tout en sachant qu'il existe d'autres niveaux d'analyse, et donc bien d'autres points de vue aussi légitimes que le sien. Nous nous contenterons de relever ici quelques-uns des thèmes qui reviennent dans le discours qu'ethnologues et anthropologues font porter sur elle. La pensée d'Emile Durkheim, qui en ce domaine a joué un rôle de précurseur, demeure fort éclairante.

DURKHEIM EST AUSSI ETHNOLOGUE...

Une argumentation de type ethnologique apparaît en effet chez le grand sociologue français dès qu'il cherche à définir la nature et le rôle de l'éducation. Face à des auteurs comme Kant ou James Mill, à qui il attribue l'idée d'une éducation idéale, valant pour tous les hommes, car découlant d'une nature humaine universelle, il invoque le constat de l'infinie diversité dans la manière d'élever les enfants selon les époques et les peuples, mais aussi à l'intérieur de chaque société selon les habitats, les castes, les classes et les milieux professionnels :

« Chaque type de peuple a son éducation qui lui est propre et qui peut servir à le définir au même titre que son organisation sociale, politique et religieuse. C'est un des éléments de sa physionomie. Voilà pourquoi l'éducation a si prodigieusement varié suivant les temps et les pays. » (Education et sociologie, P.U.F. édit., 1973, p. 98.)

Paraphrasant Durkheim, P. Fauconnet ajoute :

« L'éducation est chose sociale : c'est-à-dire qu'elle met en contact l'enfant avec une société déterminée, et non avec la société in genere. » (Ibid., p. 15.)

Si l'éducation satisfait un besoin inhérent à la vie collective, la manière dont elle est conduite répond au modèle propre à chaque groupe humain particulier. La diversité ainsi mise en évidence n'a rien d'arbitraire, car à chaque fois on peut déceler une solidarité étroite entre d'une part les pratiques et les institutions éducatives, et d'autre part la structure sociale considérée dans son entier, dont elles sont à la fois le reflet et le principal soutien. Les transformations des unes vont nécessairement de pair avec celles des autres :

« Chaque société se fait un certain idéal de l'homme, de ce qu'il doit être tant au point de vue intellectuel que physique et moral ; ... cet idéal est, dans une certaine

mesure, le même pour tous les citoyens ; ... à partir d'un certain point il se différencie suivant les milieux particuliers que toute société comprend dans son sein. C'est cet idéal, à la fois un et divers, qui est le pôle de l'éducation » (p. 50).

« Il est vain de croire que nous pouvons élever nos enfants comme nous voulons ... Chaque société, considérée à un moment déterminé de son développement, a un système d'éducation qui s'impose aux individus avec une force généralement irrésistible ... Il y a des coutumes auxquelles nous sommes tenus de nous conformer ; si nous y dérogeons trop gravement, elles se vengent sur nos enfants. Ceux-ci, une fois adultes, ne se trouvent pas en état de vivre au milieu de leurs contemporains, avec lesquels ils ne sont pas en harmonie ... Il y a, à chaque moment du temps, un type régulateur d'éducation dont nous ne pouvons pas nous écarter sans nous heurter à de vives résistances ... A quoi peut servir d'imaginer une éducation qui serait mortelle pour la société qui la mettrait en pratique ? » (p. 45).

Aux yeux de Durkheim, un groupe n'est viable et vivable que s'il existe entre ses membres une suffisante homogénéité. Or c'est l'éducation qui perpétue et renforce celle-ci « en fixant d'avance dans l'âme de l'enfant les similitudes essentielles que réclame la vie collective ». Considérée comme « une socialisation méthodique de la jeune génération », elle devient « le moyen par lequel la société renouvelle perpétuellement les conditions de sa propre existence » (p. 101). On aboutit ainsi à la célèbre définition :

« L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné » (p. 51).

Ce point de vue, qui tend à ramener l'axe de la réalisation personnelle vers celui de l'intégration sociale, se retrouve en un énoncé plus récent, celui de J. Ardoino dans **Propos actuels sur l'éducation** (Gauthier-Villars, 1967) où il parle à son propos d'

« une action exercée, dans un contexte social donné, par des représentants autorisés de cette société, en vue de l'adaptation optimale des individus, tout à la fois sujets et objets d'une telle action, à cette société, ou aux changements sociaux découlant de sa propre évolution : adaptation intéressant aussi bien les connaissances et les principes que la praxis, le monde des valeurs que celui de l'action quotidienne, qui devrait permettre à l'individu d'assumer effectivement sa place (statut, rôle, fonction) dans cette société, en se réalisant par cela même » (p. 61).

Cela revient à dire, semble-t-il, que c'est en socialisant qu'en même temps on individualise et on personnalise.

SENS RESTREINT ET SENS LARGE

Quand on parle d'éducation, on peut entendre ce terme tantôt dans un sens restreint, tantôt dans un sens large. Deux critères au moins permettent d'opérer une telle différenciation.

D'abord un critère de conscience.

L'action exercée par les générations adultes ou par les représentants autorisés de la société peut être consciente, délibérée, voulue ; mais dans la réalité des choses, elle s'exerce aussi de manière infiniment plus fréquente, plus subtile et peut-être plus prégnante en dehors de tout projet éducatif, sans même que les intéressés se rendent compte de l'influence qui émane d'eux ou qu'ils subissent. En ce sens on peut dire qu'à la limite l'éducation se confond avec la vie concrète et quotidienne du groupe. Dès le premier moment de sa vie l'enfant est inséré dans le tissu social et revêtu d'un rôle qui le marque et l'imprègne ; il devient l'objet d'attentions, de soins et de projections qui orientent déjà sa personnalité, alors qu'aucun parmi les adultes impliqués, peut-être, ne songe explicitement à l'ascendant qu'il prend à son égard. C'est ce que Durkheim souligne avec insistance :

« L'éducation, c'est l'action exercée sur les enfants par les parents et les maîtres. Cette action est de tous les instants, et elle est générale. Il n'y a pas de période dans la vie sociale, il n'y a même, pour ainsi dire, pas de moment dans la journée où les jeunes générations ne soient pas en contact avec les aînés, et où, par suite, elles ne reçoivent de ces derniers l'influence éducative. Car cette influence ne se fait pas seulement sentir aux instants très courts où parents et maîtres communiquent consciemment, et par la voie d'un enseignement proprement dit, les résultats de leur expérience à ceux qui viennent après eux. Il y a une éducation inconsciente qui ne cesse jamais. Par notre exemple, par les paroles que nous prononçons, par les actes que nous accomplissons, nous façonnons d'une manière continue l'âme de nos enfants. » (Op. cit., p. 69.)

Un second critère peut être invoqué ici. Quand on considère un groupe humain, il convient de distinguer son état effectif et la représentation qu'il se fait de lui-même, ce qu'il est et ce qu'il croit ou voudrait être, la réalité et l'idéal. Or, comme le fait remarquer J. Dewey, l'éducation dite « formelle » que d'habitude on considère comme étant la véritable éducation, a précisément pour but de ne laisser pénétrer en l'enfant que les influences conformes à l'image idéale que chaque société se fait

de sa nature et de sa mission. Beaucoup plus largement, l'éducation non formelle consiste en l'ensemble des pressions qu'exercent sur le jeune être toutes les instances et toutes les énergies sociales, qu'elles soient jugées bonnes ou mauvaises. C'est ainsi que l'école ou le camp d'initiation apparaissent comme les lieux privilégiés de l'éducation formelle entendue en ce sens, alors que certaines expériences de vie, certaines influences de la famille, du groupe des pairs, de la rue, du terrain vague, du cinéma, etc., sont peut-être plus importantes du point de vue de la socialisation, sans être pour autant reconnues comme « éducatives ». Elles pourront même explicitement être stigmatisées comme mauvaises et contraires à l'esprit dans lequel la jeunesse devrait être élevée. J. Dewey fait remarquer que l'écart entre réalité et idéal est d'autant plus prononcé que la société est plus sophistiquée et prend d'elle-même une conscience historique plus nette. Il y voit même une des origines du conflit des générations caractéristique de l'adolescence : en effet, l'image qu'on présente aux jeunes d'une société idéale, en contraste avec la société réelle, leur fournit un point d'appui pour résister à la pression immédiate du présent.

Les termes d'éducation et de socialisation ne sont donc pas parfaitement synonymes. Le second déborde le premier précisément parce qu'il intègre sans réticence les influences inconscientes et informelles, alors qu'en parlant d'éducation les connotations formelles l'emportent, et il faut toujours préciser dans quelle optique, restreinte ou élargie, on se place. Les travaux ethnologiques ont eu tendance à adopter le second point de vue de préférence au premier, et une de leurs originalités a été précisément de montrer que dans une culture donnée absolument tout a une portée éducative, y compris et surtout ce qui y est inconscient.

NATURE ET CULTURE

Son caractère de nécessité vient à l'éducation de ce qu'elle doit faire parcourir à l'enfant la distance considérable entre les virtualités indécisées qui constituent son être au moment où il vient au monde et le personnage très défini qu'il finit par revêtir en occupant telle position dans tel groupe. Or, aucune prédisposition native ne prépare le petit d'homme à entrer dans une forme déterminée de groupement, à devenir par exemple français plutôt qu'allemand. Une gamme indéterminée de possibles s'offre à lui alors qu'il est encore foncièrement inachevé et dépourvu de toute autonomie.

C'est à la société, en la personne des aînés de l'entourage, dépositaires de l'expérience accumulée par le groupe, qu'il appartient d'opérer, quasi inconsciemment d'ailleurs, le tri entre les potentialités qu'il convient ou non d'actualiser. Car, en venant achever l'enfant de l'extérieur, la culture, qui est choix et agencement parti-

culier, ne peut avoir d'effet que si elle réveille en même temps en lui des dispositions intérieures. Elle n'est apprentissage que si elle correspond à des possibilités d'apprendre.

Mais le passage à l'acte de telle virtualité au contact et sous l'action de l'entourage humain et de tout l'environnement culturel est soumis à un « timing » précis ; il rend difficile et à la longue exclut celui de telle autre. Au départ un nouveau-né peut apprendre n'importe quelle langue du monde. Mais l'apprentissage concret de l'une ou de deux d'entre elles va rendre beaucoup plus malaisé l'assimilation des suivantes, car la période la plus sensible, au sens où l'entend M. Montessori, aura passé. Celui qui commence par faire sienne une langue à tons très chantante, par exemple le vietnamien, gardera toute sa vie une intonation particulière, même s'il parle à la perfection des langues sans tons. Il y aurait contradiction à intérioriser les attitudes et les sentiments propres à la fois au matrilinéat ou au patrilinéat, à une société hiérarchisée et autoritaire ou à une société égalitaire. C'est l'un ou l'autre ; pourtant, au départ, les deux sont de l'ordre du possible.

Ne pourrait-on à partir de là définir la nature humaine comme l'ensemble énorme des virtualités dont normalement l'homme est dépositaire en naissant, et la culture comme l'actualisation en des individus de ce nombre très restreint de possibles qui correspond à la configuration particulière de la société qui assure la médiation éducative.

L'ÉDUCATION EST D'ABORD CONSERVATION

A notre époque, la pédagogie est dominée par l'idée que dans une civilisation en état de changement rapide, où il n'existe plus de savoir constitué une fois pour toutes, où les rôles sont sans cesse remis en question, où le pluralisme s'impose tant au niveau des idéologies que des modes de vie, où les limites du permis reculent sans cesse, où au cours de son existence l'individu est amené à traverser des états très différents d'une même société, il est indispensable d'éduquer la jeunesse, moins en fonction du passé que de l'avenir, moins en lui imposant un système de pensée ou de comportement tout fait qu'en exaltant sa plasticité, ses capacités d'adaptation et sa créativité. Quand l'ethnologue insiste sur la **transmission d'un patrimoine culturel, d'une tradition, d'un savoir, de normes, de croyances et de représentations**, il pourrait apparaître comme unilatéralement conservateur. N'est-il pas vrai par ailleurs qu'il s'intéresse de préférence à des groupes à temporalité froide où l'innovation ne joue pas un rôle aussi déterminant ? Ne s'est-il pas toujours différencié du sociologue par une attitude plus méfiante vis-à-vis du changement, plus nostalgique à l'égard d'un passé qu'il voit s'écrouler sous ses yeux

avant qu'il n'ait eu le temps de l'appréhender comme il l'aurait souhaité ?

Ces tendances sont incontestables. Il y a cependant, pour étayer sa position, des raisons de fond qui ne perdront jamais leur actualité, parce qu'elles relèvent de l'essence même du processus éducatif, et que René Hubert a bien mises en lumière dans son **Traité de pédagogie générale** :

« Toute éducation est premièrement une conservation. Avant de chercher à se transformer, toute société commence par communiquer aux jeunes les éléments fondamentaux et permanents de sa nature. Il lui apparaît même que l'imparfaite intégration des jeunes dans le groupe doit avoir pour effet de les maintenir à l'écart de ses fluctuations. Le respect accordé aux jeunes n'est en ce sens que la volonté de les garder hors du mouvement de la vie, où d'ailleurs leur inexpérience, c'est-à-dire leur insuffisante imprégnation sociale, pourrait faire d'eux des éléments dangereusement perturbateurs. Il n'y a qu'en période de révolution que les sociétés entreprennent la refonte de leurs institutions pédagogiques. Mais c'est qu'une nouvelle structure du groupe est déjà acquise et réalisée dans les esprits et qu'elle aussi aspire immédiatement à se consolider et à se conserver par le moyen de l'éducation. Ce caractère conservateur est d'autant plus prononcé que la fonction d'éducation s'est différenciée et a été confiée, dans la société, à une classe d'hommes dont le principal souci devient alors de préserver la culture qu'ils ont reçue » (p. 96).

Quand, au cours de son histoire, une société se transforme, la rapidité du changement vécu ou observé peut faire oublier qu'en réalité celui-ci n'est possible que dans la mesure où il se déploie sur un fond infiniment plus solide et plus essentiel de permanence et de stabilité. La technologie, par exemple, évoluera très vite, mue par la logique de la découverte, tandis que la langue restera quasi identique à elle-même, et avec elle l'édifice de la pensée et de la symbolique sociales. Les mentalités se renouvellent rapidement en surface, mais plus en profondeur la personnalité de groupe ne se transforme jamais qu'avec lenteur, sauvegardant ainsi heureusement chez les individus un certain sentiment d'identité. Les modes de vie éclatent, alors que les mêmes valeurs, peut-être, et les mêmes idéologies continuent à justifier les mêmes systèmes. La pédagogie de nos écoles connaît chaque année des nouveautés qu'on prétend révolutionnaires, mais depuis vingt-cinq siècles elle se réduit pour l'essentiel à un apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul. C'est tout ce qui de manière peu spectaculaire perdure ainsi dans nos civilisations et constitue cet arrière-plan, ce décor en profondeur sur lequel les différentes scènes se succèdent, qui représentera toujours la partie stable des processus éducatifs dont la fonction première est d'assurer la continuité, de permettre à une

société de survivre et de se penser elle-même dans sa propre durée. De l'enfant aborigène d'Australie à celui des quartiers riches des grandes villes américaines, Margaret Mead s'est amusée à relever une somme énorme d'apprentissages communs, de nature sociale, qui représentent un fonds incomparablement plus important que les éléments soumis à variation, mais aussi tellement évident qu'on n'y prête plus attention : vivre dans une maison ; se servir d'instruments ; user d'emplacements spéciaux pour dormir, manger, s'asseoir ; respecter la personne et la propriété d'autrui ; marcher debout ; parler ; contrôler ses actes ; prendre conscience de son sexe et de son âge ; faire connaître ses besoins ; avoir confiance en ceux qui prennent soin de vous ; etc.

Parce que l'éducation est d'essence d'abord conservatrice, elle se trouve pratiquement toujours en retard sur l'évolution et décalée vis-à-vis de l'état présent des sociétés. Le plus souvent elle ne précède pas les mutations, mais les suit et s'y adapte avec plus ou moins de bonheur. Mais elle peut devenir aussi à l'occasion facteur actif de changement. L'idée volontariste d'une éducation anticipatrice qui se trouverait délibérément en porte-à-faux par rapport à la société présente, et ce pour mieux préparer une société différente à venir, clairement entrevue au moins par une minorité, fait régulièrement son apparition. Cependant, tout se passe alors comme si on violentait les faits, car, avec non moins de régularité de telles tentatives sont « récupérées », digérées au bout d'un certain temps par le système en place, ce qui ne signifie pas qu'elles ne laissent pas d'importantes traces.

Si par certains côtés la culture apparaît comme une force impersonnelle existant par elle-même, en dehors de l'esprit et de l'action des hommes, il ne s'agit là que d'une face des choses. Par opposition à ce qu'est l'instinct chez l'animal, la culture est aussi incessante création ; les formes qu'elle revêt sont multiples et variables, libres parce que contingentes, susceptibles donc de changer par leur propre dynamique ou d'être changées activement, dans certaines limites, si l'on sait mettre en œuvre les moyens adéquats. Quand A. Kardiner montre comment les institutions éducatives d'un groupe induisent la personnalité de base, et comment celle-ci, à son tour, est à l'origine de créations de l'esprit à caractère projectif qui contribuent, par une sorte de **feed-back**, au remaniement des modes d'éducation, il propose un modèle sans doute simpliste, mais qui permet de comprendre comment d'une génération à l'autre se produit inéluctablement un changement, si minime soit-il. Dans **Der Mensch als Schöpfer und Geschöpf der Kultur** (Munich, Reinhardt, 1961), M. Landmann écrit que tout se passe dans la vie des peuples comme dans un jeu de société bien connu : de la pièce où se trouvent les spectateurs on fait sortir les acteurs, sauf un ; on propose à celui-ci une scène à mimer et il le fait devant un second acteur qu'on a fait rentrer pour cela ; celui-ci reproduit ce qu'il

a vu devant un troisième, etc. Malgré sa volonté et son désir d'imiter le plus fidèlement possible son modèle, chacun s'éloigne dans son jeu un peu plus de la scène primordiale, dont il n'a sans doute pas compris tous les éléments et qu'il réinterprète donc à sa manière. Même si à aucun moment et chez aucun des protagonistes il n'y a eu la moindre volonté de changement, la représentation finale s'éloigne notablement de la première. Il en va de même dans la vie sociale, quand de génération en génération on se transmet des thèmes culturels, même si chacun a le souci de les reproduire exactement et de ne rien y ajouter de personnel, ce qui dans les sociétés modernes n'est plus le cas.

C'est parce que l'éducation est en premier lieu transmission d'une culture, d'une hérédité sociale et d'une discipline collective, c'est parce qu'elle est d'abord imposition et contrainte, qu'elle peut devenir dans un second temps libératrice. Se libérer, c'est réagir contre, se défaire d'une emprise, d'un modèle, d'un vêtement qu'on n'a pas intégrés, c'est revendiquer de pouvoir être soi-même. Cela n'a de sens que si ont d'abord joué des influences déterminantes venues de l'extérieur. Le moi ne peut prendre conscience de lui-même que par opposition à un non-moi. On pourrait en dire autant de la créativité : l'homme n'est pas Dieu, il ne crée qu'à partir de matériaux préexistants qu'à un moment donné il domine et soumet à un nouvel agencement. L'exaltation de la liberté individuelle, l'affirmation du droit à un destin propre et à l'épanouissement personnel, sont des faits culturels qu'il faut bien reconnaître comme des conquêtes tardives et mal assurées. A qui compare les civilisations et essaie d'embrasser le devenir de l'homme dans son ensemble, ces tendances récentes font encore figure de fragiles efflorescences, ce qui ne fait qu'en augmenter le prix.

MODALITÉS DE L'ACTION ÉDUCATIVE

Ce qui précède nous conduit à envisager l'éducation d'un double point de vue. Considérée **dans sa statique**, elle apparaît comme l'équipement que l'individu reçoit pour pouvoir s'intégrer dans sa société : langage, connaissances, système des valeurs, sensibilité, éthos, cadre général de pensée et de référence. Considérée **dans sa dynamique**, elle apparaît comme le processus de transmission par lequel la culture elle-même s'actualise et se perpétue dans une nouvelle génération, mettant pour cela tout en œuvre, son organisation, ses ressources, son génie, érigeant les enfants et les jeunes, au fur et à mesure de leur croissance, en porteurs, en représentants, puis en instruments, en médiateurs et finalement en transformateurs de cette même culture.

Nous avons opposé précédemment éducation formelle et éducation informelle. Dans **The silent language**

(Doubleday, 1959), E.T. Hall, s'inspirant lui-même de G.L. Trager, a proposé une distinction tripartite intéressante entre éducation formelle, informelle et technique.

Selon cette terminologie, on désigne par la première l'imposition, par la voie du précepte ou de l'admonestation, de modèles que l'éducateur lui-même n'a jamais mis en question. Lorsqu'il corrige un enfant en lui disant : « Ne fais pas cela », il ne justifie pas, le plus souvent, son intervention ou serait bien embarrassé s'il lui fallait rendre compte dans son fond de sa position. Le ton de voix lui-même indique qu'en tel domaine il n'y a qu'une manière de faire qui soit la bonne. Agir autrement est impensable. Il n'y a pas d'intermédiaire entre ce qui est bien et ce qui est mal, ce qui est vrai et ce qui est faux. L'enfant aussi agit, essaie différentes voies, et dans le cas où il se « trompe », il est corrigé. Ce type d'apprentissage fait largement intervenir des éléments émotionnels, car violer des normes formelles, c'est toucher aux fondations mêmes de la vie sociale.

Nous sommes donc en plein dans le domaine propre à la coutume et à la tradition qui ont une manière à elles d'assurer leur survie et leur pérennité. Les systèmes formels s'identifient aux yeux de leurs porteurs avec la nature. Est bien et naturel ce qui se fait ici, et on découvre avec surprise qu'ailleurs on fait autrement. La pression de la coutume, et donc de l'influence du passé, varie sans doute selon les cultures. Mais ces systèmes sont toujours tenaces, résistants au changement ; ils représentent ce qui dans une culture est le plus consistant, le plus fixe, le soubassement qui supporte le reste. Leur fonction présente des analogies avec l'instinct animal. Il en résulte une rigidité qui n'est pas dépourvue d'avantages, car l'individu a de sa vie et de sa société une image nette, cohérente et précise, jusque dans les déviations permises. Chacun sait ce que les autres attendent de lui et ce qu'il peut attendre des autres.

Dans le cas de l'éducation **informelle**, l'agent principal est le modèle (**pattern**) dont on use par imitation et par imprégnation inconsciente. L'enfant seul y est actif par son ouverture aux empreintes extérieures et son effort de conformité. Des activités et des systèmes de conduite extrêmement complexes dans leur agencement et leurs détails passent d'une génération à l'autre sans que l'on se rende compte qu'ils sont appris, qu'ils sont régis par des lois, et sans que personne ne puisse indiquer les voies par lesquelles s'opère cette transmission. Il faut attendre que la règle soit violée pour s'apercevoir qu'elle existe. Se situant pour l'essentiel hors de la conscience, cette imitation de modèles permet un haut degré de standardisation et d'automatisme. Tant que les choses vont bien, selon des lois non explicitées, les comportements informels ne déclenchent pas d'émotion ; mais la perplexité et l'anxiété naissent quand leur déroulement normal est contrarié.

L'éducation se fait **technique** quand il y a transmission délibérée, se fondant sur une explicitation des processus en cours. Le maître agit sur l'élève, et son habileté est fonction de ses connaissances et de son aptitude à l'analyse. Nous sommes alors par excellence dans le domaine de l'instruction et de l'enseignement, où ce mode d'apprentissage atteint le plus haut degré de conscience. Le contenu est à tel point explicité qu'il peut éventuellement être enregistré et s'exercer en l'absence de l'éducateur par l'intermédiaire de l'écrit ou de la bande magnétique. L'émotion est quasi absente et la résistance au changement faible.

Ces trois types de **learning** se trouvent rarement à l'état pur. Ils interfèrent et se mélangent, mais il est important de déterminer lequel prédomine. Outrepasser des normes formelles, informelles et techniques conduit à des sanctions de type très différent, et c'est peu à peu, par essais et par erreurs, que l'enfant apprend à discerner dans quel registre il se situe.

L'intervention éducative se diversifie considérablement selon les grandes étapes de la croissance. C'est ainsi que durant la petite enfance, qui aux yeux du psychologue moderne revêt une importance de premier plan, on éduque beaucoup plus par ce que l'on est que par ce que l'on fait ou que l'on dit. Les rapports sont davantage vécus, dans la joie ou l'inquiétude, que pensés : on peut même affirmer que dans la mesure où on les pense trop on commence à les fausser. Lorsque l'enfant grandit, les interventions du milieu se font plus explicites : on défend, on stimule, on incite, on conseille, on explique, on propose ouvertement des modèles, on sanctionne. C'est sans doute le moment des dressages, mais surtout des apprentissages voulus comme tels. On sensibilise le petit d'homme à un idéal de conduite, à ce qui est bien et à ce qui est mal. Mais cette pédagogie des valeurs n'aurait évidemment ni sens ni portée si elle ne reposait sur le roc beaucoup plus ferme des manières de faire, des attitudes et des jugements qui à l'intérieur d'une société vont de soi. En procédant à un apprentissage technique ou en exigeant un type de conduite morale, l'adulte prend conscience de son rôle éducatif en même temps qu'il juge à présent l'enfant capable de comprendre, de recevoir une instruction et de soumettre sa conduite à une direction délibérée. Quand des institutions de type scolaire ou initiatique se mettent en place, la société élabore très réellement, encore que confusément parfois, un projet pédagogique avec son programme, son calendrier, son style, ses épreuves, ses spécialistes, etc.

ÉDUCATION ET PÉDAGOGIE

Cette notion de pédagogie, dont Durkheim a écrit (*L'évolution pédagogique en France*, P.U.F., 1938, p. 10) qu'elle « n'est autre chose que la réflexion appliquée

aussi méthodiquement que possible aux choses de l'éducation », a-t-elle un sens en ethnologie ? Il me semble qu'un certain usage de ce mot peut être fait à un double niveau.

Au plan des structures mentales collectives d'abord, que l'ethnologue a pour tâche de déchiffrer, les pratiques éducatives même les plus automatisées et les moins conscientes se conforment à une orientation générale ; elles vont dans le même sens et se renforcent mutuellement pour aboutir à la formation d'une personnalité intégrée selon une certaine image. Du fait qu'il y a en toute culture une sorte de logique, de schéma organisateur, ne pourrait-on parler au moins analogiquement de pédagogie, même en admettant qu'elle demeure purement diffuse ? Par-delà l'action que déploie tel individu sur tel autre, tel adulte sur tel jeune, il faut considérer l'influence globale qu'exerce une société, par toute son orientation, sur ceux qu'elle cherche à intégrer en son sein. Or cette influence joue habituellement de manière cohérente **comme si** elle était consciemment élaborée à cet effet.

En second lieu, on peut, comme le suggérait Durkheim lui-même, considérer la réflexion pédagogique et les théories auxquelles elle donne naissance comme autant de faits sociaux, comme des manifestations de la culture à un moment donné, parmi beaucoup d'autres, comme un phénomène de normativité caractéristique d'un lieu et d'une époque. Cette réflexion peut prendre un tour littéraire hautement élaboré, mais se manifester aussi par des expressions purement populaires. Même dans les sociétés sans écriture, l'attitude des parents vis-à-vis des enfants, des aînés vis-à-vis des cadets et des adultes en général vis-à-vis des jeunes est codifiée, mise en forme en des maximes et des sentences que l'on cite pour justifier telle intervention et au travers desquelles on devine l'existence d'un authentique projet pédagogique. Certains auteurs, tel Bruno Gutmann chez les Chaga d'Afrique de l'Est, sont parvenus à recueillir une littérature didactique très étoffée, quoique purement orale, donnant lieu à un enseignement socialement codifié et dispensé en des occasions précises. On trouve partout des institutions à visée éducative parfaitement claire dont les intéressés savent rendre compte. Il ne semble donc pas déplacé d'appeler déjà pédagogique cette amorce d'une pensée réflexive, explicite, cohérente, s'appliquant aux choses de l'éducation, même si elle reste purement collective et anonyme.

CONCLUSION

L'éducation de l'enfant nous apparaît, au terme de ce tour d'horizon, comme un processus extrêmement diversifié selon les agents, les moyens mis en œuvre, les moments où ils interviennent, le degré de conscience

et de conformité avec lequel ils agissent. Mais cette diversité est coordonnée. Dans les sociétés de type traditionnel elle forme manifestement un tout organique ; des actions apparemment hétérogènes sont fonction d'un même milieu et porteuses d'une même affirmation culturelle. L'homogénéité résulte de leur complémentarité, et elle ne peut être appréciée qu'au terme, et non au départ. Dans les sociétés pluralistes modernes on assiste par contre à un éclatement et à une hétérogénéité institutionnalisée et acceptée comme telle. Là encore, cependant, il faut être attentif à l'économie d'ensemble, à la ligne directrice, à l'orientation générale, au modèle sous-jacent, au champ de forces global auquel l'enfant est soumis, car ce pluralisme et cette hétérogénéité eux-mêmes, pour être socialement viables, ne sont pas dépourvus de logique.

Tant que l'on considère l'éducation dispensée en sa propre société, il n'est pas toujours utile d'en référer aux dessous idéologiques qui lui donnent un sens puisque

tout le monde les vit si intensément et si évidemment qu'ils dépassent le champ de la conscience. Quand par contre on considère une autre société, qui repose sur d'autres fondements, les éléments culturels qui relèvent de la pédagogie ne prennent de signification que si on les relie au reste de la vie socio-culturelle et si on les replace dans leur contexte global. L'ethnologie, en tant que science de la diversité, dispose pour cela d'une méthodologie dont les sciences de l'éducation n'ont pas encore suffisamment tiré profit (1).

Pierre ERNY,
Maître-assistant à l'Université
des Sciences humaines de Strasbourg.

(1) Cf. notre *Ethnologie de l'éducation*, Paris, P.U.F., 1981.

DEUXIEME PARTIE

11-1-1950

Que toute vie sociale repose sur des jugements (et des classements) de goût (et de dégoût) par lesquels les « classeurs » se classent eux-mêmes, c'est ce que **La Distinction** se donne pour objet d'établir sociologiquement. En entreprenant de porter à l'état explicite cette vérité inscrite à l'état latent dans la « conscience sociologique spontanée » qui accompagne toute relation sociale et toute consommation culturelle, on peut dire que Pierre Bourdieu se situe d'une certaine façon dans le sillage d'une certaine tradition littéraire française d'analyse moraliste et d'observation mondaine (comme en témoignent d'ailleurs ses fréquentes citations proustiennes). Mais en donnant à cette connaissance les assises de l'investigation empirique méthodique et les formes de l'élaboration conceptuelle, il produit en même temps un savoir théorique en rupture avec les représentations naturelles, d'où découle à son tour une rupture avec ce qu'il considère comme la philosophie esthétique dominante (qu'illustre par excellence la théorie kantienne du jugement de goût).

Le très riche et très divers matériau qui constitue le contenu empirique de l'ouvrage s'organise autour d'un élément principal, une enquête menée en 1963 (et complétée en 1967-68) sur un échantillon construit de façon à permettre l'analyse des pratiques et des choix culturels de groupes (ou fractions de classes) relativement homogènes, puisque la classification retenue isole des catégories aussi fines que les producteurs artistiques, les « intermédiaires culturels », les artisans et petits commerçants d'art ou les services médico-sociaux (les agriculteurs ayant dû cependant être exclus de l'échantillon, le type de questions posées s'avérant trop mal adapté à leur cas). Le questionnaire portait en particulier sur les connaissances, préférences, attitudes en matière de peinture, musique, chansons, lecture, cinéma, ainsi que sur certains choix en matière de vêtement, d'ameublement, de vie sociale (type de repas servis aux invités, qualités les plus appréciées chez les amis). Il comprenait aussi une série de questions sur la pratique de la photographie, qui ont donné lieu à une étude spécifique parue dès 1965 (1), et dont une seule, considérée comme bien révélatrice de la « disposition esthétique » (ou capacité à constituer en objets esthétiques des objets quelconques) a été ici conservée, concernant les chances de faire une belle photo à partir d'un certain nombre de sujets proposés allant du coucher de soleil au tas de ferraille.

A ce premier groupe de données, auxquelles la méthode de « l'analyse des correspondances » confère un pouvoir remarquable de mise en lumière des structures de l'espace social et culturel, s'adjoignent tout au long de l'ouvrage quantité de données complémentaires, issues d'une cinquantaine d'études et d'enquêtes effectuées par divers organismes et portant sur l'évolution des conditions de vie et des comportements en matière de consommation, de culture et de loisirs. Mais, comme l'indique l'auteur dans ses très suggestives « réflexions sur la méthode », le corps d'hypothèses théoriques mises en œuvre tout au long de l'ouvrage « n'aurait jamais pu se dégager du matériel analysé s'il n'avait été présent, sous forme de schèmes heuristiques, dès le commencement de la recherche » (p. 587). Ces « schèmes heuristiques », bien évidemment, situent **La Distinction** dans la lignée de toute une série de recherches et de publications désormais classiques où s'est illustrée, autour

(1) Cf. P. Bourdieu et al. : **Un art moyen, les usages sociaux de la photographie**, Paris, éd. de Minuit, 1965.

de Pierre Bourdieu, une école de pensée attachée de façon insistante et convergente à la production des instruments intellectuels d'une critique sociologique radicale de la culture.

Grossièrement, on peut dire que les classes sociales s'ordonnent, selon Bourdieu, conformément à une tripartition hiérarchique : « classes supérieures » (ou « classe dominante »), « classes moyennes », « classes populaires ». Or chacun de ces groupes semble pouvoir être caractérisé par un « habitus » culturel spécifique, reflet des conditionnements sociaux et des conditions d'existence propres à chacun, et fondement du système cohérent des goûts, des attitudes, des pratiques, commun à tous les membres d'un même groupe (ou d'une même classe sociale). Ainsi le style de vie, les goûts esthétiques, les attitudes éthico-sociales des classes supérieures tradraient un sens et un souci de la « distinction » et de la distance et une persuasion de leur légitimité culturelle, tandis que les classes moyennes se caractériseraient en général par la « bonne volonté culturelle » et des dispositions « ascétiques », les classes populaires étant vouées au « choix du nécessaire », c'est-à-dire à une sorte de réalisme fataliste imposé par les contraintes et limitations de toutes sortes qu'elles subissent. Ces caractérisations très générales se concrétisent, tout au long de l'ouvrage, dans des descriptions et analyses souvent très fines, et qui portent aussi bien sur les attitudes vis-à-vis de l'art (cf. par exemple le refus des recherches formelles et la perception réaliste, moraliste ou fonctionnaliste de l'œuvre d'art dans les classes populaires ou l'« agnosticisme moral » impliqué dans la « disposition esthète ») ou sur les choix et opinions (ou absences d'opinions constituées comme telles) en matière politique que sur les aspects les plus courants ou apparemment les plus impondérables de la quotidienneté : les soins et soucis corporels, la façon de parler, de manger, de se moucher, de se meubler, de voyager ou de recevoir, etc. Car aux yeux du sociologue-ethnologue rien n'est insignifiant, rien n'est isolé, le moindre comportement, le moindre élément du décor de la vie symbolisent avec tous les autres et constituent l'expression d'un « habitus de classe » fondamental, et le reflet de la totalité de la condition sociale.

Ainsi le goût « dominant » s'oppose-t-il globalement au goût et au style de vie populaires comme le « distingué » s'oppose au « vulgaire », le rare au banal, le raffiné au grossier, le gratuit à l'utilitaire, le spirituel au matériel, la culture à la nature, et ainsi de suite, le propre de la pensée par couples et par analogies, c'est-à-dire de la pensée dans son fonctionnement « naturel » ou « sauvage », étant cet extraordinaire pouvoir de démultiplication et de transposition sémantique. Mais il ne s'oppose pas moins au goût et à l'éthos « petit-bourgeois » comme la « distinction » s'oppose à la « prétention », la discrétion à l'ostentation, le « chic » au « chiqué », l'aisance à l'effort et au malaise, l'assurance « charismatique » à l'anxiété « ascétique », etc.

A ce clivage hiérarchique entre les trois grandes strates sociales s'ajoute cependant un autre clivage, « horizontal » celui-là, révélé lui aussi par les données empiriques : c'est l'opposition, au sein surtout de la « classe dominante », entre deux côtés, deux pôles, selon que le capital possédé est davantage de type culturel et scolaire ou de type économique. Il semble en effet que beaucoup de choses opposent d'un côté les professeurs et les producteurs artistiques, de l'autre les patrons de l'industrie et surtout ceux du commerce, tandis que les professions libérales et les ingénieurs paraissent se situer en position intermédiaire (mais décalés en fait sur un autre axe, qui semble correspondre à l'ancienneté dans la bourgeoisie), les cadres se distribuant en revanche de façon beaucoup plus dispersée dans l'espace social et culturel. Ainsi « l'ascétisme aristocratique » des professeurs, moyen de se distinguer par des pratiques culturelles austères et difficiles mais relativement peu coûteuses économiquement contraste-t-il fortement avec les habitudes de vie de la classe patronale, mais aussi avec les goûts de luxe des professions libérales et les valeurs modernistes des cadres du secteur privé, tandis que les artistes, ennemis

à la fois du philistinisme bourgeois, de la prétention petite-bourgeoise et du sérieux professoral, semblent vouloir échapper à tous les classements par la subversion symbolique, les stratégies de « contre-pied » et les jeux de double négation.

Une aussi grande diversité caractérise l'espace « petit-bourgeois », où coexistent en effet, selon l'auteur, une « petite bourgeoisie en déclin » de petits artisans et commerçants au moralisme volontiers répressif et empreint de ressentiment, une « petite bourgeoisie d'exécution » (cadres moyens, techniciens, dans une certaine mesure instituteurs) dont l'anticipation optimiste de l'avenir et le rationalisme ascétique reflètent souvent la trajectoire sociale ascendante, enfin une « petite bourgeoisie nouvelle » qui lutte contre le déclassement social par l'« invention » de nouvelles professions dans le secteur des services et de la communication culturelle et par l'exhibition d'un nouvel « art de vivre » moderniste et permissif (objet, en même temps que la « nouvelle gauche » politique, d'une attention particulièrement soupçonneuse de la part de l'auteur, comme le révèle en particulier le dernier chapitre sur « culture et politique »).

Mais à l'intérieur même de ces fractions de classes l'auteur suggère que d'autres divisions et distinctions peuvent être observées, selon la profession, l'âge, l'origine sociale, le fait d'être parisien ou provincial, etc. De sorte qu'on peut être amené à se demander quel degré de réalité (et de crédibilité) doit être conféré à la grande division tripartite entre classes supérieures, moyennes et populaires, et si la typologie des trois habitus n'est pas qu'un effet d'optique, l'apparence que prennent les structures sociales et culturelles lorsqu'on les observe de très haut, tandis qu'une vision plus rapprochée révélerait un paysage beaucoup plus différencié...

Il est vrai que derrière cet inventaire et cette analyse sociologique des pratiques culturelles des différents groupes sociaux, dont on pourrait toujours contester l'exactitude et surtout la « testabilité », c'est-à-dire la vulnérabilité par rapport aux faits susceptibles de leur être opposés, se trouve un propos plus « originaire » et de plus longue portée, dont les données ici présentées ne sont qu'une illustration à la fois surabondante et subalterne, et qui est la critique radicale, la « déconstruction » ou la « réduction » de l'illusion culturelle. Cette illusion, c'est celle d'une « objectivité », d'une consistance, d'une transcendance du monde des « formes symboliques » par rapport à la réalité des pratiques et des positions sociales. En postulant l'existence d'un « goût pur », d'un jugement de goût désintéressé (c'est-à-dire indépendant des besoins), l'esthétique kantienne apparaît à Bourdieu comme typique de l'illusion culturelle. Le « coup de force » sociologique dont il se vante est de réintégrer le goût esthétique dans le système des choix quotidiens, alimentaires, vestimentaires ou autres, considérés comme expressions de la condition et de la position sociales. Il est de fait que la distribution des goûts esthétiques n'est pas sociologiquement aléatoire, et c'est l'immense apport d'un ouvrage comme *La Distinction* de montrer et de démontrer l'existence de corrélations entre un certain nombre d'aspects ou de dimensions du comportement considérés habituellement comme appartenant à des univers différents. On peut se demander cependant si un même principe d'intelligibilité doit présider pour autant à l'interprétation de tous les types et de tous les niveaux de choix, si ce qui pousse à écouter tel genre de musique de préférence à tel autre est de même nature et doit être expliqué par l'intermédiaire des mêmes concepts que ce qui pousse à consommer telle nourriture plutôt que telle autre. Ne doit-on pas admettre par exemple que si les membres des professions intellectuelles aiment plus souvent que les autres Bach, Ravel ou Kandinsky, cette vérité de statistique sociale renvoie d'abord à une vérité d'ordre esthétique, à savoir que les structures stylistiques des œuvres de culture sont inégalement complexes, inégalement assimilables par la sensibilité, et requièrent inégalement du public cette espèce de « compétence artistique » nécessaire à leur appréhension et que les membres des professions intellectuelles peuvent avoir plus fréquemment que les autres, soit en raison d'une familiarisation culturelle précoce due à leur origine sociale, soit par

une sorte de transfert d'aptitudes ou d'attitudes, la manipulation habituelle des structures logiques ou linguistiques complexes pouvant faciliter cette assimilation émotionnelle des formes expressives les plus stylisées et les plus « savantes ».

Mais le post-scriptum de l'ouvrage au sujet de Kant, « mot de la fin » qui illumine rétrospectivement tout le reste, confirme bien que c'est le « radicalisme sociologique » qui doit avoir chez Pierre Bourdieu le dernier mot, contre toute tentation éclectique ou « concordataire ». Cela était inscrit déjà dans **La Reproduction**, dans la définition de la culture comme « violence symbolique », légitimation spirituelle des rapports de force sociaux qui trouve toute sa force dans ces rapports qu'elle conforte. Fondamentalement, l'entreprise de Pierre Bourdieu, en cela sans doute plus nietzschéenne que marxiste ou webérienne, c'est de parachever la « généalogie des valeurs » et le martelage des figures de marbre qui surplombent nos existences. Mais aussi la question du paradoxe d'Epiménide nous assaille quelquefois : si toute culture est mensonge, d'où parle celui qui dit que toute culture est mensonge, de qui s'autorise-t-il, et que vaut ce qu'il dit ? « De te fabula narratur »... Mais le « cynisme théorique » est-il seulement possible, et le jusqu'au-boutisme sociologique peut-il se croire lui-même ?

Jean-Claude FORQUIN.

Cognitive development in the school years : a reader / edited by Ann Floyd for the cognitive development course at the Open University. — London : Croom Helm, 1979. — 383 p. ; 23 cm. — (The Open University press).

Après la mort de Piaget en septembre 1980, il est bon de rappeler le retentissement international de son œuvre. Un ouvrage tel que celui-ci en est un témoignage. Il réunit des publications de divers auteurs — dont Piaget lui-même — parues au cours des dix dernières années pour la plupart, et dispersées dans un grand nombre de revues d'accès plus ou moins aisé.

En général, chacun des chapitres constitue soit un approfondissement théorique, soit une exploitation critique des conceptions et des méthodes d'approche piagétienne concernant le développement de l'enfant et de l'adolescent pendant la période scolaire.

Après une introduction portant sur une mise en perspective des travaux de Piaget par Lovell et par Smedslund, les chapitres suivants sont regroupés en trois autres sections : « L'âge de l'école primaire, approches théorique et expérimentale » (S. Carey ; P. Bryant ; E. Fischbein ; D. Graham ; J.W. Hagen, R.H. Jongeward, R.V. Kail ; B. Inhelder, H. Sinclair et M. Bovet). Ensuite, l'âge des études secondaires (J. Piaget, E. Lunzer, E.A. Peel, W.T. Rhys, W.A. Da Silva). La dernière section est consacrée aux applications pédagogiques (J.S. Bruner ; R. Derricott et A. Blyth ; W. Harlen ; M. Shayer ; M. Brown).

Un glossaire des termes techniques et un index complètent ce volume qui apporte, aux psychologues et aux chercheurs en psychopédagogie, une grande richesse de points de vue sur une œuvre d'une valeur heuristique inégalée.

Jacqueline CAMBON.

Par l'importance du sujet traité, par la densité des concepts utilisés, par les connaissances méthodologiques manifestées, ce livre constitue un document assez rare dans le domaine de la recherche pédagogique. Il est malheureusement d'un abord très difficile pour un lecteur non averti de façon précise aux données de la psychologie piagétienne et aux techniques du traitement statistique des données.

Quelle est l'influence de la pédagogie sur le développement mental et, plus précisément, quel type de pédagogie se montre le plus profitable à ce sujet ? Telle est la question à laquelle l'auteur cherche à répondre de façon scientifique. Habituellement, une telle question donne lieu à des débats passionnels et à des affirmations péremptoires entre les tenants des pédagogies actives et ceux de la pédagogie traditionnelle. L'originalité du livre est dans la méthode : le parti pris par l'auteur d'analyser ce domaine de façon opérationnelle, c'est-à-dire à partir d'indicateurs objectifs obtenus par tests et observations armées.

L'étude a porté sur 1 191 élèves, répartis en 38 classes de C.M.1, C.M.2, 6^e et 5^e. C'est dire le caractère macroscopique exceptionnel de cette recherche qui n'a pu être conduite qu'en raison de la position administrative de l'auteur, professeur de sciences de l'éducation à Caen, mais aussi directeur du centre régional de formation des conseillers d'orientation. C'est une constatation qu'il convient de faire dans un pays comme le nôtre où la recherche en éducation est tributaire d'aléas de cette nature sans lesquels elle ne peut s'exercer. Les classes observées ont été choisies à partir d'une typologie pédagogique établie a posteriori au terme d'un traitement statistique de données recueillies. Des grilles d'entretien et d'observation *in situ*, appliquées respectivement à 53 enseignants et dans 24 classes choisis après un premier tri au niveau de l'inspection ont permis, par analyse factorielle, de délimiter cinq facteurs discriminants de la pédagogie : l'organisation matérielle de la classe, la nature des échanges verbaux, la relation au monde extérieur, la relation à l'objet étudié, les relations interindividuelles. On regrettera en passant que ces grilles et ces questionnaires n'aient pas été produits en annexe. C'est une habitude des comptes rendus publics de recherche que de s'en tenir au discours préalable et aux synthèses obtenues sans livrer les instruments sur lesquels est bâti l'édifice. Souci d'économie ou secret professionnel ? En tout cas, c'est une pratique fâcheuse qui rend souvent obscures les conclusions.

Le traitement statistique des informations ainsi recueillies conduit l'auteur à mettre en relief quatre pôles permettant de décrire les pédagogies : l'opposition classique pédagogie active-pédagogie impositive est retrouvée mais aussi, ce qui est original, l'opposition pédagogie dite « flexible »-pédagogie « rigide », c'est-à-dire variant ou non les modes d'approche de l'objet étudié et les modes de relations interpersonnelles. On obtient ainsi cinq familles pédagogiques : actives-flexibles, actives-systématiques, mixtes, impositives-rigides, impositives-flexibles. C'est à partir de ces caractéristiques que les 38 classes finalement retenues ont été catégorisées.

L'effet de ces pédagogies a été cherché, du côté des élèves, par de très nombreuses prises d'information. Les unes, variables indépendantes destinées à permettre des comparaisons valables entre populations comparables par le sexe, l'âge, le niveau socio-économique d'appartenance ; les autres, variables dépendantes, destinées à vérifier dans ces conditions repérées, l'effet des pédagogies sur le niveau opératoire atteint par les élèves. L'auteur a utilisé à cet effet une batterie impressionnante de tests appliqués à plus de 1 000 élèves. Les tests de Longeot sur les opérations formelles, combinatoire (T.O.F.C.), probabilité (T.O.F.P.), logique des propositions (T.O.F.L.P.), Test des anagrammes, mais aussi des tests factoriels :

Terman-Stanford, B, L5, NM1, un test de sélection d'images, enfin des tests de connaissance en mathématique et en français et cinq épreuves d'invention de problèmes créés par l'auteur. Cette avalanche de tests a de quoi effrayer ! Le traitement de cet ensemble a été effectué par les techniques de l'analyse factorielle des correspondances. Il a conduit à reconnaître (ou à retrouver ?) cinq facteurs : général, combinatoire, probabilités, numérique, verbal. Ces différents facteurs ont été mis en relation statistique avec les variables indépendantes : sexe, âge, niveau scolaire et, ce qui était l'objet même de l'étude, les différentes pratiques éducatives. (Les enseignants avaient suivi leurs élèves pendant deux ans.) Cet énorme travail conduit l'auteur à retrouver un certain nombre de conclusions classiques : pas de différence entre filles et garçons ; affaiblissement avec l'âge du pouvoir explicatif du facteur G ; importance du niveau scolaire ; importance du socio-professionnel sur les niveaux opératoires. Ce qui est plus neuf et plus intéressant est l'apport spécifique des pratiques pédagogiques et en particulier les effets constatés de la pédagogie « flexible ». « Plus l'enseignement est de type flexible, plus les schèmes opératoires ont tendance à être en interaction et à s'organiser en noyau » ... « plus l'enseignement a un caractère systématique et particulièrement impositif, plus les schèmes permettant l'emploi d'une logique interpositionnelle à support nécessairement verbal prennent une position centrale dans le réseau des interactions (primat du discours logique) ». Par ailleurs : « Les effets des pratiques pédagogiques se font surtout sentir sur les "patterns" opératoires des élèves moyens quant à l'âge et au niveau intellectuel, ceci dans l'enseignement élémentaire. » « Plus les élèves sont jeunes et plus leur niveau intellectuel est élevé, plus le test de logique des propositions a tendance à prendre une position nucléaire et ceci quel que soit le genre de pédagogie adopté. » ... « Plus les élèves sont relativement âgés et plus leur niveau de développement intellectuel est limité, plus l'activité combinatoire prend une position nucléaire dans leur pattern opératoire. » « Les élèves à développement intellectuel rapide paraissent peu tributaires du type de pédagogie dispensée. » etc.

Au fond, si on traduit tout cela en langage vulgaire, l'analyse factorielle nous conduit à constater que les élèves intelligents progressent quelle que soit la pédagogie à laquelle ils sont soumis, que les élèves faibles se réfugient volontiers dans les mécanismes, que la pédagogie traditionnelle convient bien à l'enseignement de la logique formelle, etc. Le plus neuf réside dans les effets de la pédagogie « flexible » et sa convenance aux élèves moyens. Bref, au terme de cette lecture on reste admiratif et... songeur. Ce travail considérable et raffiné a-t-il apporté autre chose qu'un témoignage sur les connaissances et la technicité de son auteur ? C'est le problème fondamental que posent de semblables études à grande échelle que l'usage des ordinateurs permet actuellement. Le jeu en vaut-il la chandelle ?

Louis LEGRAND.

Ethics and educational policy / ed. by K.A. Strike, ... and K. Egan ... — London : Routledge and Kegan Paul, 1978. — XII-225 p. ; 23 cm. — (International library of the philosophy of education).

Ce recueil exprime les libres spéculations de philosophes de l'éducation, qui, prenant délibérément de la hauteur par rapport aux données de l'observation, se livrent à une utile entreprise de réflexion, de démythification allant parfois jusqu'à l'impertinence, en élucidant les présupposés axiologiques qui biaisent tant de discussions sur la place publique. Autre motivation à ce choix : la crise de civilisation,

année de la guerre du Vietnam, et la vague de contestation qui a déferlé sur les campus universitaires après 1967, débouchant sur une remise en question radicale des valeurs qui formaient le lien encore inviolé du consensus social : la liberté d'expression, la neutralité de l'université, le primat de la nationalité scientifique et de la technologie, enfin l'exemplarité morale de la démocratie américaine...

On trouve l'écho de cette émotion dans les trois premiers chapitres qui présentent les conditions d'application des franchises universitaires, lesquelles, loin de servir de caution à des manœuvres subversives, garantissent une authentique liberté de discussion, où seule la compétence est le critère d'habilitation. Peut-on être impartial dans une société en guerre ? Oui, dès lors que cette société est démocratique et justifie sa raison d'être par le respect des droits de l'homme, dont le système éducatif est également commandité pour faire prévaloir l'arbitrage. Le rôle de l'université est celui d'un arbitre (referee) dans la communauté des esprits, où les tendances s'affrontent pour se confronter, non pour s'entre-détruire.

Sous le titre « Droits des étudiants », Francis Schrag esquisse en psychogénétiicien le plan d'un apprentissage de l'autonomie, compte tenu à la fois de la relative immaturité psychosociale de l'adolescent et de la nécessité de l'investir de responsabilités concrètes pour qu'il devienne capable de s'en acquitter. Il suggère ainsi que des jeunes assistent leurs aînés aux tribunaux pour enfants (p. 74). Dans un autre texte à l'humour provocant, L. Krikerman, paraphrasant une fiction de la nouvelle de Clark Stewart, Auriana (1965), où les adultes se voient obligés de se reposer lorsqu'ils sont fatigués, pense qu'il en va pour l'éducation comme de la santé, dont aucune loi n'édicte une obligation de pourvoir à son entretien. Il proteste vivement contre la « tyrannie de la normalité » imposée aux déficients mentaux (p. 89). Mais le droit proclamé à la différence ne sert-il pas les privilèges ? L'auteur connaît l'objection et nuance son propos, en préconisant une compétence (distincte d'une éducation) obligatoire, sorte de savoir minimum garanti.

Suivent deux communications sur l'autonomie, la première dénonçant l'utopie d'une liberté sans limites, montrant sur l'exemple de Summerhill que la liberté requiert des normes pour s'autoriser ; la seconde va dans le même sens, réactualisant contre les adeptes de l'épistémologie subjective l'argument du Protagoras et définit l'autonomie dans sa triple acception intellectuelle, morale et émotionnelle comme une « acceptation raisonnée de l'autorité d'autrui » (p. 123). Toutefois, le grief d'individualisme adressé à la théorie kantienne de l'autonomie n'est pas sans surprendre (p. 117 et 125, note 20).

Brossant une fresque historique de l'immigration aux Etats-Unis, R. Pratte s'interroge sur la manière d'intégrer les cultures minoritaires et les divers styles de vie, sans les assimiler, ni encourager les tendances séparatistes.

Le chapitre de Robert Ennis va un peu à contre-courant des idées reçues sur l'inégalité des chances devant l'éducation, en montrant par la méthode des cas, la part implicite des jugements de valeur dans la définition des objectifs de l'éducation et le recensement des conditions dans lesquelles elle s'exerce, l'observateur attribuant la responsabilité principale de l'échec scolaire, selon son inclination politique, soit aux déficiences de l'individu, s'il est conservateur, soit aux carences de l'environnement, s'il est libéral, ou réformiste. Un expérimentaliste aussi exigeant que J. Coleman a pu se laisser piéger dans les résultats de son enquête par le biais de la problématique que le corps social imposait au chercheur.

Les deux essais, qui ferment le recueil, s'orientent vers une réhabilitation du travail par une redécouverte des valeurs de la sensibilité et de la responsabilité personnelles, émoussées par la massification de la société industrielle (c'est à croire que « la troisième vague » prophétisée par Alvin Toffler serait encore loin !). Dans le même esprit du réarmement moral, Th. Green, par la méthode historique analyse la notion de travail et ses déformations ; il pense que la notion de carrière peut

rendre à la production aliénante le sens retrouvé de la vocation, d'une création de soi propre à réconcilier l'homme avec son emploi, face aux réactions de fuite (alienation from work), d'« allergie au travail » que l'on voit actuellement. L'itinéraire conseillé, mieux exploré encore sur le terrain de l'entreprise que celui de l'école, est l'apprentissage de maîtrise (mastery learning, p. 220) développant la capacité d'apprendre à son rythme propre.

Pour finir, ce livre aura tenu le difficile pari, exposé en introduction : une philosophie de l'éducation doit répondre aux besoins de la pratique, sans se départir de ses exigences conceptuelles, en tombant de Charybde en Scylla, d'une philosophie pure sans utilité à une philosophie impure pour ne jouer que les utilités (vacuousness). La philosophie est utile par sa fonction critique. Elle est l'art de poser les problèmes, en les analysant. C'est pourquoi, elle renvoie toujours à une autre compétence, qui la rend crédible et pertinente, sous peine de se voir récusée, confondue avec ses chimères...

Paul de LOYE.

HUSEN (Torsten). — The school in question : a comparative study of the school and its future in Western Society. — New York : Oxford University Press, 1979. — 196 p. ; 22 cm.

Des années 1960 aux années 1970, la conjoncture de l'enseignement a bien changé.

L'expansion, jadis considérable, a cessé. A l'optimisme fondé sur la contribution que l'enseignement était supposé apporter au progrès économique et à la démocratisation sociale, s'est substituée une critique sévère de son apport spécifique.

Dans ces conditions, quel est l'avenir de l'école aujourd'hui ? Torsten Husen figure certainement parmi les quelques personnalités les mieux à même de répondre à cette question. Comme chercheur, il a éclairé par ses travaux les réformes méthodiques et précoces mises en œuvre dans l'enseignement suédois. Expert international, il a joué un rôle important dans les enquêtes menées par l'International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Pour écrire cet ouvrage, l'auteur ne s'appuie pas seulement sur une expérience considérable ; il a bénéficié du concours de l'Institut Aspen qui a permis d'organiser des réunions rassemblant des experts de différents pays en vue d'étudier les problèmes marquants qui sont l'objet de ce livre. Ceux-ci sont abordés dans une perspective comparative à partir d'une analyse des données relatives aux pays occidentaux. L'auteur, engagé depuis longtemps dans la réflexion en matière de politique d'éducation, explicite au départ son orientation quant aux finalités : permettre aux personnes de se réaliser dans le cadre de la recherche du bien commun et des contrôles exercés à cette fin par l'Etat.

Ce livre fait partie des ouvrages, qui, à travers les années, font le point sur les problèmes et les politiques de l'enseignement et ponctuent la réflexion en ce domaine. C'était déjà le cas de l'ouvrage sur la société éducative : « The learning society » publié par l'auteur en 1974 (1).

A partir des travaux les plus pertinents, Torsten Husen dresse le bilan des évolutions et des tendances marquantes.

Husen (Torsten). — The learning society, London, Methuen, 1974. Compte rendu par P. de Loye, in : *Revue Française de Pédagogie*, n° 34, janv.-mars 1976, pp. 59-62.

Il retrace ainsi l'expansion des enseignements secondaire et supérieur dans les années 1960. Celle-ci s'est accompagnée d'une élévation rapide des dépenses correspondantes tant en raison de l'accroissement du personnel enseignant que de la hausse des salaires à cette époque. Ainsi la part des dépenses consacrées à l'enseignement en Suède par rapport au Produit National Brut a-t-elle plus que doublé en vingt ans en s'élevant de 3 % en 1950 à 7,2 % en 1970. La tendance était analogue dans les pays de l'O.C.D.E. Dès lors, lorsque l'expansion économique s'est elle-même ralentie, la progression des dépenses d'enseignement est apparue insupportable. Et les résultats obtenus par le système scolaire ont alors été soumis à un examen sévère.

Au départ, l'enseignement était conçu comme un moyen d'assurer l'égalité des chances. L'expansion des enseignements secondaire et supérieur a été poursuivie dans cette perspective. Certes des progrès ont été réalisés, mais on a découvert peu à peu que l'influence exercée par l'enseignement en faveur de l'égalité sociale était limitée. Des recherches d'envergure (Coleman, Plowden, Jencks, Iya) ont montré qu'une grande part des différences individuelles dans les résultats scolaires tenait à des facteurs non scolaires comme l'influence du milieu familial. Plus le degré d'instruction des parents est élevé, plus il y a de chances que leurs enfants tirent un meilleur parti de l'enseignement. Et ceci vaut pour tous les pays industrialisés, quel que soit le régime politique. Bien plus, le nombre d'élèves menant des études longues allant en augmentant considérablement, et les emplois correspondants ne suivant pas une progression analogue, une compétition croissante s'en est suivie, les diplômes exigés pour les mêmes emplois étant de plus en plus élevés. L'importance des diplômes s'est accrue (« Credentialism »).

Parallèlement, la croissance de l'enseignement a augmenté les rigidités institutionnelles. Un historien américain, Michael Katz, a montré comment le développement de l'enseignement dans la seconde moitié du XIX^e siècle aux Etats-Unis avait été accompagné par une montée de la bureaucratie scolaire. La dimension des écoles et des circonscriptions scolaires s'est accrue considérablement depuis cette époque. De la petite école primaire rurale on est passé dans les pays industrialisés à une école élémentaire comptant en moyenne 400 élèves d'après les enquêtes de l'I.E.A. La technocratisation et la standardisation se sont développées parallèlement. Dans les classes d'autrefois, on comptait des élèves de niveau différent et ce fait imposait le recours à une individualisation pédagogique qu'on commence à rechercher à nouveau aujourd'hui. Les exemples historiques auxquels l'auteur fait appel font apparaître la relativité de l'organisation scolaire. Ainsi en Suède, pays protestant, la lecture exigée pour la connaissance de la Bible était enseignée à la maison et largement répandue avant même le développement de l'école obligatoire. T. Husen consacre un chapitre au problème clef de la bureaucratisation. Une recherche de Michael Pusey sur le système scolaire en Tasmanie fait apparaître trois modèles d'organisation concomitants et concurrents :

- un modèle bureaucratique où l'autorité s'exerce de haut en bas, où les relations hiérarchiques prennent un tour impersonnel et formaliste, et où l'incertitude est redoutée ;
- un modèle technique où l'on prétend établir une claire distinction entre les moyens et les fins et atteindre les objectifs à travers des procédures techniques ;
- un modèle des relations humaines qui met l'accent sur l'interaction entre les personnalités, la prise en compte des besoins essentiels comme la sécurité et l'estime de soi, la reconnaissance d'une marge d'incertitude et d'indétermination.

La dimension croissante du système scolaire tend à isoler de plus en plus ses ressortissants et notamment les élèves, du reste de la société et en particulier du

monde du travail. Les modes bureaucratiques qui l'emportent dans les écoles aux effectifs nombreux vont à l'encontre des relations informelles nécessaires à la mise en œuvre de méthodes actives et individualisées.

L'insatisfaction de la jeunesse va en conséquence en croissant. D'après différentes enquêtes, cette insatisfaction augmente avec l'âge. L'enseignement prépare de plus en plus mal à la vie adulte. Les jeunes les moins favorisés dans la compétition scolaire ressentent leur échec et constituent un groupe sous-privilegié.

Dans quelques grandes villes, l'absentéisme s'élève à 30 - 35 % des jeunes âgés de 13 à 16 ans.

Le sous-emploi aggrave la situation en contraignant les jeunes à rester plus longtemps au sein du système scolaire.

A partir de ce diagnostic, l'auteur identifie des problèmes majeurs : les relations entre l'école et le travail, la gestion et l'administration du système scolaire, la vie interne de l'école, en proposant des orientations de recherche et en formulant des interrogations : Comment renverser la tendance actuelle à une centralisation croissante et compenser les effets de la bureaucratization ? Comment assurer une meilleure intégration entre la vie scolaire et le monde du travail ? Comment établir un équilibre entre l'unification du système éducatif et le pluralisme correspondant à la diversification des valeurs ?

Ce livre nous offre un bilan des recherches entreprises dans des domaines essentiels comme la démocratisation de l'enseignement ou l'évolution des normes et des résultats scolaires. Mais de plus il présente les mouvements de pensée qui ordonnent ou interprètent les recherches selon leur vision propre. Le chapitre correspondant sur la critique de l'école comme institution sociale est du plus grand intérêt.

L'auteur y décrit les courants en vogue au cours des dernières années : la critique conservatrice, la critique « néo-rousseauiste » des déscolarisateurs, la critique néo-marxiste et en rapport avec celle-ci, une révision critique de l'histoire de la scolarisation obligatoire. Ces approches sont elles-mêmes soumises par l'auteur à un examen critique qui nous paraît rétablir les équilibres rompus par des visions trop exclusives.

On peut certes se demander si les esquisses de solution proposées par T. Husen sont à la mesure des problèmes évoqués dans son remarquable diagnostic. La question nous concerne tous.

Voilà un livre essentiel où la richesse du contenu s'allie à la clarté de l'exposé.

C'est un ouvrage qui mérite d'être lu et médité par tous ceux qui ont une responsabilité dans le fonctionnement et l'évolution d'un système scolaire, un livre dont la traduction en français serait nécessaire, car il est une porte ouverte sur la réflexion et la recherche à l'échelle internationale.

Jean HASSENFORDER.

INSTITUT NATIONAL D'EDUCATION POPULAIRE. Paris. — **Les cultures populaires : Permanence et émergence des cultures minoritaires locales, éthiques, sociales et religieuses.** Ss la dir. de G. Poujol et R. Labourie. — Toulouse : Privat, 1979. — 212 p. ; 24 cm. — (Sciences de l'homme.)

Réalisé à la suite d'un colloque, cet ouvrage aborde avec une approche interdisciplinaire, des thèmes controversés sur la culture populaire. Quelles sont ses caractéristiques ? N'existe-t-elle qu'à l'état de sous-culture à travers une relation de dépendance par rapport à la culture « cultivée » — expression de groupes sociaux

dominants ? Ou bien a-t-elle une existence propre, une spécificité, et dans ce cas, quelles sont ses relations avec la culture dominante ? C'est dans cette deuxième perspective que se situe l'ouvrage avec au départ, l'hypothèse d'une « pluralité » de cultures « différentes » (R. Labourie), au sens de l'anthropologie, en tant qu'ensemble de normes, comportements, institutions lié à un groupe humain. Mais cette perspective est abordée avec des problématiques différentes, quand elles ne sont pas contradictoires.

Elles vont d'une conception de la culture populaire conçue comme un « mouvement social » en voie d'unification, présentant une réalité cohérente et autonome (P. Besnard) à une conception morcelée, parcellaire, à l'état de « noyaux ou de germes » (J.C. Barthez), en passant par des « styles de rapport au monde » qui s'affirment à travers des pratiques professionnelles, familiales ou autres, et qui ont une singularité propre (M. Imbert). Tantôt la culture de masse est exclue de cette culture (G. Poujol), tantôt elle y est intégrée éventuellement (J. Dumazedier).

Tantôt l'accent est mis sur la situation de subordination — culture la plupart du temps « dominée » par une autre qui elle, « n'a pas besoin d'être qualifiée » pour être reconnue — (J.C. Barthez), ou de « marginalisation » — le fait qu'elle existe n'impliquant pas pour autant qu'elle soit reconnue en tant que telle (M. Imbert). Tantôt on privilégie ses capacités de résister à l'oppression — 2^e hypothèse « à la base de l'ouvrage » (R. Labourie), de sorte que la culture populaire est caractérisée à partir d'une relation qui la constitue en l'opposant, comme « tout ce qui résiste » passivement ou activement, tant à la culture de masse qu'à la culture cultivée (Geneviève Poujol).

Inversement, un sociologue pour qui la culture populaire a été un objet d'étude privilégié (J. Dumazedier), insiste sur la nécessité de tenir compte à la fois, de la dépendance de l'action culturelle et de sa relative autonomisation — dont les tentatives récentes d'émergence d'un « pouvoir culturel », constitueraient un indice révélateur. Quant au chercheur qui a impulsé, il y a quelques années la notion de « culture au pluriel » (M. de Certeau), c'est à l'intérieur même des « codes imposés à tous », qu'il situe une culture que pour éviter le terme de populaire (correspondant à « ce que nomme et crée comme tel une classe dominante »), il nomme « culture ordinaire ». Culture dont il s'attache à étudier les « performances » et les « ruses ».

La 2^e partie démontre la persistance de cultures spécifiques aux classes populaires. Les « cultures orales » en offrent un exemple typique, non seulement dans le Tiers-Monde où elles constituent une « énergie préexistante » sur laquelle les médias peuvent se greffer efficacement (A. Stefani), mais aussi en tant que forces « enfouies dans le quotidien » des sociétés industrielles avec une distance critique (G. Zarate). Un tel maintien ne va pas sans nécessiter des transformations comme le « mélange » de traditions ouvrières et rurales (P. Belleville) et sans opposer « par l'envers, le creux », une « résistance » à d'autres formes, dont l'animation culturelle (A. Chazalotte), sous peine d'une « dépossession » d'elle-même (P. Belleville). Comme si c'était une constante de la culture ouvrière de devoir lutter pour exister. Déjà au siècle dernier, elle avait dû revendiquer sa part du droit à l'associationnisme naissant issu du « cercle » bourgeois (M. Agulhon).

L'analyse de ces cultures dévoile la force potentielle qu'elles recèlent : potentiel « social, politique et théologique » des religions orales, capables de « construire un pont » avec les cultures écrites (W.J. Hollenweger). Potentiel d'une culture paysanne séculaire, dont le réveil en plein XX^e au Danemark, provoqua des réactions « d'une violence inouïe » (Erica Simon) !

Potentiel critique quoique ambigu de ces nouvelles cultures, expression musicale symbolique des mouvements beatniks et hippies chez les jeunes (J.C. Lagree). Intéférence de la culture régionale avec la dynamique socio-politique qui conduit au séparatisme jurassien (M. Bassand). C'est pourquoi ces cultures dangereuses sont

sujettes à des « manipulations » pour les juguler, comme c'est le cas en Alsace (Eve Cerf). Ces questions conduisent à l'exploration de la « résistance symbolique » liée aux cultures régionales par laquelle on aborde « la dimension symbolique de la dynamique sociale », vaste champ dont on commence à peine à soupçonner l'importance (E. Ritaine).

Cet ouvrage quelque peu hétérogène et contradictoire, a le mérite de rassembler des auteurs dispersés autour d'une approche quasi absente d'une sociologie hantée par la « reproduction » du système social : celle de la résistance culturelle des classes populaires aux forces qui les oppriment. Approche qui était jusqu'alors principalement le fait de quelques auteurs connus (Hoggart, de Certeau), préoccupés par la conquête du « pouvoir culturel » (J. Dumazedier) ou bien d'auteurs du Tiers-Monde où la question se pose amplifiée (L. Hurbon par exemple). Aussi cet ouvrage collectif marque-t-il peut-être la cristallisation d'une autre perception de la culture populaire à approfondir...

Marie-José PARIZET.

LEON (Antoine). — Introduction à l'histoire des faits éducatifs. — Paris : P.U.F., 1980. — 245 p. ; 22 cm. — (Pédagogie d'aujourd'hui.)

Les recherches en histoire de l'éducation sont rares, car est rare la conjonction d'une triple expertise de chercheur, historien et pédagogue. Un tel ouvrage exigeait cette conjonction. L'utilité du propos n'a pas à être démontrée, puisque « l'approche historique du fait éducatif peut être considérée comme une phase préliminaire de l'action » (p. 18). Encore faut-il — c'est l'objet de la première partie du livre — éclairer les problèmes théoriques et méthodologiques posés : par l'insertion de l'histoire de l'éducation parmi les sciences humaines ; par le passage lent et difficile, de l'histoire mythologique à l'histoire scientifique, « relativisée » (p. 31) ; par l'avènement des histoires spécialisées, comme l'histoire de l'éducation. La complexité des faits et de leur évolution requiert de multiples exigences de procédures. La notion même de « faits historiques » — « jugés dignes de mémoire » (H.I. Marrou) — ne va pas de soi : comment choisir entre l'histoire-récits et l'histoire-problèmes, l'histoire descriptive et l'histoire fonctionnelle, l'histoire unilinéaire et l'histoire interactionniste ? (p. 50). N'aboutit-on pas à une histoire sérielle, reposant sur des matériaux homogènes, traités par des historiens « programmeurs », « ingénieurs en histoire » (E. Le Roy Ladurie) ? L'appréciation de l'ensemble des témoignages (oraux, écrits, figurés, enregistrés) exige des principes (probité, lucidité...) — et des règles aujourd'hui précisées (critique historique). Moyennant quoi, les faits peuvent être structurés selon certaines hypothèses idéologiques, les facteurs hiérarchisés, les causes recherchées (exemple des écoles de dessin au XVIII^e siècle, pp. 63-65). L'analyse des institutions et modèles pédagogiques montre la prédominance des facteurs de continuité, l'existence de « certaines régularités empiriques » (p. 71). Ainsi se différencient les institutions ; ainsi, de Cornélius à Cournot, se profile une pédagogie expérimentale, proche de la psychologie scientifique (A. Binet, J.M. Rice).

Le fonctionnement du système éducatif fait l'objet de la seconde partie. En dépit d'efforts de compréhension et de rationalisation (cas de la taxonomie), l'étude des objectifs révèle des distorsions entre le dire et le faire, un consensus apparent et des divergences réelles : se découvrent même de véritables « retournements dialectiques » (p. 111). Sans empêcher pour autant « l'illusion pédagogique » (le glissement de l'illusion volontariste à l'illusion fataliste), la hiérarchisation des disciplines, l'amplification des programmes répondent à d'audacieux « projets encyclopédiques

(F. Bacon, A. Comte...). Humanisme et réalisme alternent, parfois au sein d'une même discipline (p. 132) — ce qui vaut pour « l'histoire, nécessaire, mais controversée » (p. 133). D'ailleurs, les fonctions de cette dernière varient selon les périodes : à tout le moins, sous réserve d'un âge optimal de l'enfant, les psychopédagogues attribuent à l'histoire un lien avec le niveau de langage, l'annexion du temps, l'estimation de la durée. De même l'analyse éclaire « la place de la notion d'aptitudes dans les discours et les pratiques pédagogiques » (p. 149). Cette notion a trouvé sa justification dans une conception pluraliste de l'homme (qui absorbe dans l'hérédité le destin singulier de chaque personne) — puis dans la psychologie différentielle, confondue avec la psychologie génétique. En précisant la genèse d'une telle idéologie, l'auteur montre comment « les inégalités sociales jugées nécessaires sont imputées à l'hétérogénéité des dispositions naturelles », comment naît « une conception élitiste » (p. 161), comment, enfin, l'idéologie des aptitudes débouche sur la pratique psychotechnique, le diagnostic des aptitudes, sur l'orientation. Si l'aspect psychotechnique se développe dans le second quart du XX^e siècle, « les aspects pédagogiques (éducatifs) de l'orientation tendent (ensuite) à équilibrer les aspects psychotechniques » (p. 173). Mais, dans les deux cas, la notion d'aptitude demeure présente dans le discours pédagogique. Certes ce discours pourrait conclure à l'adaptation de l'action éducative à chaque enfant. En fait, les idées de « différences », de « hiérarchies », de « dispositions naturelles » font problème — et scandale quand elles aboutissent à des discriminations, à l'élitisme, ce qui « nie pratiquement le droit à la différence » (p. 206).

C'est pourquoi la troisième partie de l'ouvrage s'intitule « L'Enfant et ses éducateurs ». Mais, d'abord, comment l'adulte a-t-il pu, jusqu'au milieu du XVIII^e siècle, ignorer l'enfance en tant que classe distincte, pour la doter ensuite de traits originaux — et, enfin, en faire au XIX^e siècle une source de préoccupations, au XX^e siècle un objet de mythisation (p. 191). Pour le savoir, il importe d'analyser les éléments des témoignages sur l'enfant : son environnement spatio-temporel ; le statut, la personne et le discours du témoin ; les caractères sociaux de l'enfant observé. Autre schéma d'analyse : la recherche sur l'environnement, la situation pédagogique, la personnalité historico-sociale de l'enfant, les modalités d'adaptation au milieu éducatif (p. 208). Aujourd'hui plus subtile, l'image du « bon maître » résulte du témoignage du passé et se définit par rapport aux fonctions souhaitées : par rapport à la formation (pédagogique) des maîtres — qui, mal définie, est « reléguée dans les secteurs (éducatifs) les moins prestigieux » (p. 218) — la priorité est donnée aux fonctions de contrôle et sélection : de plus, la formation morale est considérée comme semblable pour les maîtres et pour les élèves. Quant à la féminisation du personnel (qui n'apporte pas toujours l'égalité des statuts), elle a contribué à la crise d'identité du corps enseignant. Seul remède « pédagogique » à tous ces déséquilibres, « l'institution d'une formation professionnelle (...), scientifique, donc longue » — et globale (étude approfondie des finalités, contenus et méthodes (p. 238)...

Le lecteur se sera rendu compte de l'exceptionnelle richesse de cet ouvrage minutieux et objectif, sûr et ample — même si le propos se concentre sur l'école, sur l'école française.

Peut-être le vocabulaire, glossaire ou jargon de l'éducation aurait-il pu, plus largement, être intégré dans l'analyse des faits éducatifs ? (Les dictionnaires sont cités, p. 57, comme auxiliaires « utiles »). Peut-être aussi, quant au schéma si suggestif sur les trois ordres d'enseignement (p. 45) pourrait-on penser que l'école primaire a été établie, sinon organisée, avant les collèges et lycées ?

Ces remarques de détail faites, nous dirons combien le champ d'observation est significatif et original, combien la méthode, pertinente prend valeur d'exemple : ainsi de la grille d'analyse de statut d'une discipline (p. 144-146). Nuancée et fine, l'analyse multidimensionnelle repose sur une interdisciplinarité féconde. Des pré-

courseurs méconnus (ainsi Bourdon de La Corsnière) sont mis en lumière, comme sont remises en question des idées ou des institutions, aussi installées que l'orientation. La démonstration est faite que l'histoire, l'histoire de l'éducation, peut éclairer le présent...

Si elle reste sans complaisance, la leçon est somme toute optimiste, puisque rien n'est acquis une fois pour toutes : la complexité des situations éducationnelles est telle qu'elle autorise l'action efficace de multiples facteurs, à l'occasion de personnes informées et intrépides. Ce qui restitue la responsabilité, l'initiative. Et l'expérience.

Jean VIAL.

METZ (Mary Haywood). — Classrooms and corridors : the crisis of authority in desegregated secondary schools. — Berkeley : University California Press, 1978. — VIII - 275 p. ; 22 cm.

Dans cet ouvrage, Mary Haywood Metz nous présente les résultats d'une recherche menée aux Etats-Unis au cours de l'année scolaire 1967-1968 dans deux établissements secondaires qui venaient d'être restructurés de telle sorte que chacun regroupait des élèves de 7^e et 8^e classes et avait une composition sociale très voisine de celle de l'autre.

L'auteur désigne sous le nom fictif de Canton le quartier de plus de 100 000 habitants où se situaient ces « high schools » (Chauncey et Hamilton) dans une grande ville universitaire.

Il nous est rappelé que 1967-1968 était la période des manifestations étudiantes contre la guerre du Viêt-Nam, manifestations qui avaient la sympathie des élèves blancs de la « upper middle class », c'est aussi durant cette année scolaire que furent assassinés Robert Kennedy et Martin Luther King, ce qui intensifia l'attitude de révolte des élèves noirs contre l'enseignement et la discipline.

C'est donc dans un climat politique bien particulier que s'est déroulée la recherche de M.H.M.

L'auteur a retenu comme champ de son étude la 8^e classe, tant à Chauncey qu'à Hamilton.

Trois techniques ont été utilisées :

1^o) L'observation participante :

— 31 classes tirées au hasard (16 à Chauncey, 15 à Hamilton) ont été observées, chacune un jour entier, Mary Metz participant à la vie des élèves et des professeurs tant dans la classe que dans les couloirs, les cours et à la cafétéria.

2^o) L'interview :

— 31 professeurs, 1 par classe observée (tirés au sort), ont été amenés, au cours d'entretiens non-directifs, à commenter leur vie professionnelle et les épisodes de la journée (l'entretien durait de 40' à 2 h).

— 28 enfants, 4 par groupe de niveau (2 garçons et 2 filles dont 1 G et 1 F ayant fait l'objet de sanctions disciplinaires depuis la rentrée) ont, le plus souvent en classe, eu à s'exprimer durant 1/4 d'heure environ, sur la vie scolaire.

— Enfin, le personnel administratif et de surveillance a exposé son point de vue (1 heure par entretien), le principal de chaque collège disposant de 2 heures pour faire connaître son opinion sur l'ensemble de la marche de l'établissement et sa conception de l'éducation.

3°) Etude de documents :

— L'auteur s'est particulièrement intéressé aux feuilles sur lesquelles étaient notés les envois d'élèves de la 8^e classe au surveillant pour motif disciplinaire, entre la rentrée et le 15 janvier. Elle a également analysé le contenu des bulletins, cahiers, carnets de notes de réunion.

De ce travail Mary Haywood Metz s'est efforcée de dégager dans un premier temps une analyse du mécanisme qui déclenche les tensions face à l'autorité. Nous voyons comment si parents et enseignants voulaient les uns et les autres que les élèves acquièrent des connaissances jugées indispensables, l'accord était parfois impossible lorsqu'il s'agissait de définir la relative importance des divers types d'apprentissage et dans quelle mesure « l'ordre » devait régner dans la classe et dans les couloirs pour que cet apprentissage ne soit pas perturbé.

Mary Haywood définit deux grands types de professeurs parmi ses enquêtes : ceux qui voulaient inculquer des connaissances et ceux qui cherchaient à développer la personnalité de l'élève en priorité.

Le premier type, celui des conservateurs perçoit comme un échec personnel le fait qu'un élève puisse n'avoir acquis en fin d'année la totalité des connaissances « qui devaient lui être insufflées ». Considérant le respect des règlements comme plus important que la compréhension des divers points du programme, ces enseignants adhèrent à un type d'autorité particulièrement rigide.

S'opposant aux conservateurs le second type est celui des partisans du développement de l'élève qui visent à faire découvrir à ceux-ci la nécessité de la discipline qu'ils enseignent, se refusant à toute attitude de nature à donner l'impression qu'ils veulent imposer un règlement quelconque.

Les premiers voient l'enfant « comme un vase vide, un petit flacon qui doit être rempli à partir du grand flacon de l'adulte ». Ils répondent rarement aux demandes d'explications des élèves.

Les seconds perçoivent l'élève comme « actif et curieux de son environnement » et estiment que leur rôle est de canaliser cette curiosité spontanée sans coercition pour « récolter la meilleure moisson de faits, principes et habiletés ». Ils répondent aux questions posées et justifient leur conduite devant la classe.

A côté de ces deux grands types d'enseignants, Mary Haywood Metz a détecté une minorité de professeurs qui abdiquent toute autorité et n'enseignent rien. Ils rejoignent la catégorie de ceux dont le mode de leadership est de « laisser faire » dont l'école de Lewin a décrit les inconvénients.

Ces pratiques pédagogiques différentes intervenaient dans des classes dont les groupes de niveau recouvraient souvent des inégalités sociales. Les enfants blancs, dont les parents étaient de catégorie socio-professionnelle élevée, dominaient dans les groupes de niveau les plus hauts et s'intégraient aisément au système de valeurs du maître dont ils acceptaient le statut supérieur basé sur sa compétence.

Toutefois, il y avait dans l'une des « high schools », en 8^e classe, un groupe d'élèves dont les parents, opposants actifs à la guerre du Viêt-Nam, avaient un statut social supérieur à celui de professeur. Ces adolescents manifestaient, encouragés par leurs parents, une répulsion pour la société adulte et rejetaient toute autorité en classe.

Les élèves des groupes de niveau les plus bas en majorité composés de Noirs considéraient le lycée comme ne menant nulle part et ressentaient durement l'absence de prise en compte de leur expérience culturelle propre.

L'auteur nous décrit avec finesse tout le jeu de l'« ajustement professeur-élèves » au sein des classes et souligne la manière dont un même enseignant se comporte différemment selon qu'il est avec un groupe de niveau 1 ou 2 ou un groupe de niveau 3 ou 4, notamment pour maintenir le calme.

Pour le groupe de niveau le plus bas, c'est le système des interrogations écrites prolongées et répétées qui était pratiqué, alors qu'aux niveaux élevés chacun était invité à exprimer oralement ses idées sur le sujet proposé.

Si dans la classe les acteurs sont élèves ou enseignant, dans les couloirs et les cours intervient le personnel de surveillance et « au sommet » le principal qui « règne sur tous », chacun a son style propre.

A Chauncey, le principal, de tempérament « conservateur, bureaucratique et parental », avait l'habitude de présenter son point de vue comme « inéluctable dans une public school ». C'était la « nature des choses », et non son opinion personnelle, qui faisait que telle ou telle décision autoritaire devait être prise. En cas de contestation, le principal se retranchait derrière le règlement édicté par le district. Il limitait impérativement les réunions du personnel à 1 heure, ce qui lui permettait de couper court aux débats, créant des « commissions » pour étudier tel ou tel point.

Il réussissait ainsi à connaître le point de vue de chaque professeur sur le mode « confidentiel » au cours de conversations privées, ainsi son autorité n'était jamais mise en question publiquement.

A Hamilton, le principal « déléguait » ses pouvoirs et demandait aux professeurs et aux surveillants de « maintenir l'ordre » dans leur secteur respectif. Il utilisait la méthode qui consiste à « diviser pour régner » afin d'apparaître comme le conciliateur. En fait, si certains membres du personnel prenaient leurs responsabilités, d'autres laissaient faire et le désordre devint si spectaculaire à Hamilton que le principal fut suspendu de ses fonctions par le « district ».

L'auteur termine son étude en soulignant le rôle de l'environnement architectural. Elle estime, par exemple, que la dispersion des bâtiments d'Hamilton est l'une des principales causes des désordres et des violences que l'on eut à déplorer dans cet établissement.

A l'opposé, Chauncey « formé d'un seul bloc » avec ses cours de récréation intérieures facilitait une surveillance efficace qui contribuait à l'impression de calme ambiant.

Le dernier chapitre est consacré au « paradoxe de la mission de l'école ». Mary Haywood Metz oppose le rôle éducatif de l'école à la nécessité de maintenir un ordre sans lequel cette éducation devient difficile. Elle soulève le problème de « l'unité de l'école » parfois compromise par l'application de méthodes fondées sur l'adhésion spontanée de l'élève à telle ou telle forme d'organisation dans la classe fréquentée par lui.

Pour résoudre ces contradictions l'auteur propose des « réformes de l'environnement » et notamment l'emploi de matériaux insonorisés pour les cloisons des bâtiments scolaires, la pose de moquettes sur les sols, la conception de couloirs plus larges et plus courts, autant de mesures qui là où elles ont été appliquées facilitent l'évolution libre des élèves sans perturber le travail des classes de fonctionnement et permettent de « concilier l'inconciliable ».

Enfin, à la lumière de ses analyses, Mary Haywood Metz nous montre comment le rejet de l'autorité au sein de l'école des minorités pauvres est, en fait, le rejet d'une société qu'ils ne sentent pas être la leur.

Pour un éducateur français, l'intérêt principal de cet ouvrage est de faciliter une « prise de recul » dans l'espace et dans le temps par rapport à des problèmes auxquels il a pu être confronté.

En lisant Mary Haywood Metz, le lecteur percevra plus aisément ce qui, dans les situations de crise qu'il a pu connaître en milieu scolaire, a pour origine le système éducatif par lui-même avec les inégalités qu'il ne réussit pas à aplanir et ce qui est dû à des causes beaucoup plus matérielles tel l'environnement architectural et la décoration intérieure.

Claude DUFRASNE.

SHINN (Terry). — Savoir scientifique et pouvoir social : L'Ecole polytechnique : 1794-1914. — Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1980. — 263 p. ; 24 cm.

La place de l'Ecole Polytechnique dans l'organisation universitaire, son rôle dans les stratégies de reproduction sociale des classes dominantes françaises sont tels que l'on ne peut que s'étonner de l'absence de travaux approfondis la concernant. Récemment, les grandes écoles françaises ont fait l'objet de diverses recherches sociologiques : l'Ecole Nationale d'Administration (1), l'Institut d'Etudes Politiques de Paris (2), les Ecoles Normales Supérieures de la rue d'Ulm (3), de Saint-Cloud (4). L'X, si l'on exclut un pamphlet (5) semble avoir été épargnée. Le travail de Terry Shinn est donc le bienvenu même s'il ne concerne que la première partie de l'histoire de l'Ecole Polytechnique, de sa création par la Convention de 1794.

L'auteur montre d'abord que la création de l'Ecole Polytechnique s'inscrit dans une logique de politique universitaire déjà ancienne et qui nous gouverne encore : à tout nouveau besoin, on répond de préférence par la création d'institutions universitaires parallèles à l'université, échappant pour l'essentiel au droit commun et relativement autonomes. La monarchie qui crée l'Ecole des Ponts et Chaussées (1715), l'Ecole d'Artillerie (1720), l'Ecole du Génie Militaire (1748), l'Ecole des Mines (1783), ouvre une longue tradition que continuent l'Ecole Polytechnique, les Ecoles Normales Supérieures, l'Ecole Centrale, l'Ecole Libre des Sciences Politiques (futur I.E.P. de Paris), Saint-Cyr, l'Ecole Navale, l'Ecole de l'Air, H.E.C., l'Ecole des Chartes, l'Ecole du Louvre, l'E.N.A. et, plus récemment, l'Institut Auguste-Comte.

La double filière universitaire, trop souvent sous-estimée, caractérise plusieurs siècles de politique universitaire et l'Ecole Polytechnique n'est qu'un des maillons (sans doute l'un des plus forts) de la chaîne. Notons, en passant, la clairvoyance des Jacobins, qui se sont opposés à la création de cette école ; leur argumentation est toujours actuelle et ils avaient raison de redouter l'apparition d'une nouvelle aristocratie et de nouveaux privilèges. La conception même de cette école est contraire à l'esprit de la Révolution. D'ailleurs, toutes les pages consacrées dans ce livre aux débats essentiels, qu'il s'agisse de pédagogie, de programmes ou de recrutement donnent au lecteur un sentiment de malaise. Tout était donc déjà dit il y a plus d'un siècle et nous n'avons rien appris ? Les promoteurs de l'X, des savants comme Monge, Prieur de la Côte-d'Or, Lamblardie, Lagrange, Laplace, Chaptal, Fourcroy, avaient des intentions progressistes, ils voulaient démocratiser l'accès au savoir scientifique tout comme les parlementaires qui ont voté la création de l'E.N.A. à la Libération (Maurice Thorez était vice-président du Conseil) pensaient démocratiser l'accès à la haute administration. Quelques années après la création de ces écoles on s'étonne de leur recrutement qui privilégie les classes dominantes, de leur association d'anciens élèves qui monopolisent des pans entiers de pouvoir et fonctionnent comme des franc-maçonneries. Deux siècles plus tard les partis politiques de gauche (en France comme ailleurs) n'ont toujours pas résolu

(1) Jean-Luc Bodiguel. — **L'E.N.A. Les anciens élèves de l'E.N.A.**, Paris, Presses de la F.N.S.P., 271 p., 1978

et Marie-Christine Kessler. — **L'E.N.A. La politique de la haute fonction publique**, Paris, Presses de la F.N.S.P., 299 p., Index, 1978.

(2) Luc Boltanski. — « L'espace positionnel. Multiplicité des positions institutionnelles et habitus de classe », *Revue française de sociologie*, XIV, 1973, pp. 3-26.

(3) Pierre Bourdieu et Monique de Saint-Martin. — « Les catégories de l'entendement professoral », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 3, mai 1975, pp. 68-93.

(4) Jean-Noël Luc. — « La formation des professeurs de maîtres d'école en France avant 1914 : l'E.N.S. de Saint-Cloud », *Revue française de pédagogie*, n° 51, avril-mai-juin 1980, pp. 50-57.

(5) Jacques A. Kosciusko-Morizet. — **La mafia polytechnicienne**, Paris, Seuil, 1973, 190 p.

clairement le problème de la formation des cadres supérieurs qui dérive inévitablement vers la reproduction scientifiquement légitimée de certaines fractions de la classe dominante. On croit former des cadres scientifiques et l'on facilite le maintien, sous d'autres formes, d'une même domination.

C'est de cet effet pervers que le livre de Terry Shinn est l'histoire détaillée. L'étude des stratégies matrimoniales (bals, invitations, etc.), comme celle des carrières, celle du folklore polytechnicien (bizuthage, argot, etc.) comme celle des mécanismes de solidarité (revue, annuaire, associations, parrainages, etc.), met à nu le fonctionnement d'une grande école, fonctionnement qui ne peut être compris que si l'on prend en compte, comme le fait l'auteur, la vie des polytechniciens en dehors et au-delà de l'Ecole même. Certaines pages de ce livre mériteraient de figurer dans une anthologie de textes de sciences de l'éducation, tant ils invitent au scepticisme et à la méfiance. Parmi ceux-ci, le récit de la résistance des polytechniciens à une réforme du baccalauréat introduisant une section moderne (chapitre IV) est édifiant et presque idéal-typique de l'éventail des ressources mobilisables par une fraction de la classe dominante pour maintenir ses privilèges scolaires.

A propos de l'année 1914, l'auteur émet une hypothèse intéressante : le principal effet socio-politique du premier conflit mondial serait la rupture de l'élan réformateur et le repli sur les positions de la haute-bourgeoisie. Cette hypothèse mériterait d'être confrontée à l'histoire d'autres éléments du système éducatif français et européen. Par ailleurs, les travaux de Pierre Bourdieu sur les stratégies de domination et les transformations du capital reçoivent ici de nombreuses confirmations : la transformation du capital économique (i.e. son euphémisation) en capital culturel correspond à une volonté délibérée des familles d'industriels, de négociants, de rentiers, de gros propriétaires. Le passage par l'Ecole Polytechnique permet à l'alchimie sociale de réussir : on y transforme de la naissance en mérite, du pouvoir économique en autorité sociale et en pouvoir politique.

Ce livre, toujours agréable à lire, démontre à qui en douterait « l'utilité de l'histoire pour la vie », selon le mot de Friedrich Nietzsche : utilité de l'histoire des institutions et des politiques éducatives pour comprendre les politiques universitaires d'aujourd'hui. En mettant à jour, en « objectivant » les conflits sociaux dont l'Ecole Polytechnique était l'enjeu, Terry Shinn révèle une partie de l'inconscient à quoi consentent beaucoup de ceux qui aujourd'hui traitent des questions universitaires : la division de notre appareil de formation en deux types de filière, l'exploitation, sinon inévitable du moins à ce jour inévitable, des réformes progressistes par les classes dominantes. Une seule déception qui est aussi une demande : le livre s'arrête à l'année 1914. La frustration du lecteur mesure l'intérêt de ce livre.

François MARIET.

VIAL (Jean). — **Les Instituteurs : douze siècles d'histoire.** — Paris : J.P. Delarge, 1980. — 259 p. ; ill. ; 32 cm.

Le nouveau livre du professeur Jean Vial est un magnifique ouvrage richement illustré. Le texte, dense, mais très aéré, bénéficie d'une remarquable mise en pages. En l'ouvrant, c'est un enchantement pour l'esprit et pour les yeux.

Les lecteurs de ses œuvres précédentes, de **La pédagogie au ras du sol** (1) au **Journal de classe** (2) où il nous raconte son existence, retrouvent avec plaisir dans

(1) Edition E.S.F., 1973.

(2) Idem, 1977.

Les Instituteurs les qualités de l'auteur, son infatigable curiosité, une étonnante érudition et l'étendue de sa culture, la vivacité de l'exposé au service d'une pensée à la fois souple et méthodique, et ce style très personnel qui accroche l'attention, fuse en formules imagées, ne dédaigne pas le jeu de mots, glisse ici une anecdote, là une confidence, tandis que se manifestent, de bout en bout de son livre, une sympathie fraternelle pour les instituteurs, et la fierté d'avoir été l'un des leurs au début d'une carrière riche elle-même d'épisodes variés.

Un mot sur l'illustration : elle est remarquable et fait honneur à Nicole Gault, chargée des recherches iconographiques. A côté de portraits et de scènes célèbres qu'on a plaisir à retrouver, que d'images peu ou pas connues l'on découvre, étroitement liées au texte ! Au total, 235 illustrations pour un livre in-quarto de 250 pages. Une gageure, dira-t-on, mais elle est tenue et gagnée.

Guy Georges, secrétaire général du S.N.I. a écrit une chaleureuse préface. Elle met en valeur la continuité, la difficulté et la grandeur de cette **fonction enseignante**, préoccupation centrale de l'ouvrage de J. Vial, et sur laquelle, par une rencontre heureuse, le ministre de l'Education, Christian Beullac, portait récemment une réflexion attentive (3).

Mais c'est à une étude historique que se consacre J. Vial, ainsi que le précise son sous-titre : **Douze siècles d'histoire**. Sagement, il limite son sujet : s'il inclut à juste titre les maternelles, son attention est centrée essentiellement sur « l'enclos français » (p. 25). On rencontre peu de choses sur l'enseignement élémentaire à l'étranger. De même il s'en tient, après la Révolution française, à l'école publique, soulignant (p. 243) qu'il aurait fallu un autre livre pour étudier l'enseignement privé.

Les sources sont extrêmement nombreuses. Ce lecteur infatigable prend plaisir à nous faire découvrir bien des pédagogues méconnus des siècles passés : parmi « les novateurs », Tabourot, Le Gaygnard, Delaunay, J. Meslier, etc. Mais il s'appuie aussi sur les travaux des historiens contemporains, G. Duveau, Fr. Furet, J. Ozouf, P. Riché ou Le Roy Ladurie.

Deux index facilitent la lecture : l'un, des noms de personnes ; l'autre, des « imprimés cités » qui mériterait d'être complété en indiquant chaque fois la date de la publication et le nom de l'éditeur, selon l'usage des références bibliographiques.

Le livre est divisé en trois parties à peu près d'égale longueur. Mais tandis que la première intitulée : « **Le Maître d'école** » survole dix siècles, « de Charlemagne à Condorcet », les deux suivantes couvrent chacune un siècle : **L'instituteur communal** nous conduit de la Révolution de 89 à la naissance de la III^e République, et **L'instituteur d'Etat**, de 1880 à 1980. Ce découpage n'a, au reste, rien de rigide et l'auteur suit la filiation des institutions et des problèmes d'une période à l'autre.

Dans les limites strictes imparties aux **Notes critiques**, il n'est malheureusement pas possible de rendre compte pleinement d'un ouvrage aussi riche de faits que de réflexions. Du moins peut-on tenter d'en faire sentir l'originalité.

La première partie réussit le tour de force de nous donner en quelque 70 pages un tableau, un récit et une analyse exemplaire de cette fonction enseignante que remplit, au village ou à la ville, le maître d'école français avant que le nom d'instituteur lui soit donné officiellement en 1792 par M. J. Chénier à l'aube des plans de réforme de l'époque révolutionnaire : « baptême civique », écrit J. Vial, « après un millénaire d'incertitude » (p. 83). Audacieux et pittoresque raccourci, nourri de citations savoureuses, où il étudie successivement (selon un plan qu'on retrouvera mutatis mutandis dans la 2^e et la 3^e parties) les fonctions du maître d'école, sa formation quand elle existe, sa clientèle et sa pédagogie, tout en évoquant chemin

(3) Christian Beullac. — *Réflexions sur la fonction enseignante*, *Futuribles* 2000, oct. 1979.

faisant l'influence de la Renaissance et de la Réforme, l'œuvre des Petites écoles de Port-Royal, celle de J.B. de La Salle si attentif à la formation des Frères des Ecoles chrétiennes et jusqu'à celle du Pasteur Oberlin créant dans les Vosges les écoles à tricoter « ce qui engendrera tout à la fois la crèche, la salle d'asile et l'école maternelle ».

Son humble savoir grandit peu à peu au cours des siècles, en même temps que les rudiments qu'il transmet à chacun des élèves, à tour de rôle : Itinérants dans les campagnes, les maîtres d'école deviennent capables de leur apprendre à lire, à écrire et à compter, ce que symbolisent « les trois plumes à leur chapeau » (4).

La deuxième partie : **L'Instituteur communal**, est peut-être la mieux venue, fortement jalonnée par Guizot et « la loi fondamentale de 1833 », les projets de la Seconde République, ce temps des « illusions perdues », l'œuvre de V. Duruy, et enfin l'Année terrible 1870-1871 : « Une guerre et une révolution perdues. » C'est celle aussi où les exemples, les chiffres, les citations et les réflexions se pressent au point que le lecteur s'essouffle un peu. Le mot « difficile » revient volontairement dans chaque titre de ses chapitres : **l'avenir difficile d'une profession, l'exercice difficile d'un métier, l'insertion sociale difficile de l'instituteur français**. Ajoutons que la tâche de l'historien est difficile, elle aussi : pour étudier le recrutement des enseignants primaires, par exemple, qui en un demi-siècle passent de 30 000 à 100 000, « nous devons nous contenter de sondages ». Mais ils sont passionnants et J. Vial, professeur à l'Université de Caen, apporte de nouveaux exemples pris dans la région normande et basés sur des recherches d'archives qui lui sont familières.

Chemin faisant, on observe la multiplication des salles d'asile, on suit la querelle de l'enseignement mutuel à l'aide d'enfants moniteurs, célébré par Gérando, et de l'enseignement simultané du maître à toute la classe que pratiquent les Frères Ignorantins (p. 148) et qui remplace peu à peu l'enseignement individuel des siècles passés, avant que grandissent au XX^e siècle les techniques de l'enseignement individualisé dans le mouvement de l'Education nouvelle. Les manuels scolaires se multiplient, « les cahiers vont prendre la relève des ardoises », et la plume métallique remplace la plume d'oie. On écoute la litanie de l'apprentissage de la lecture, malgré les essais de lecture globale au milieu du XIX^e siècle, en attendant la litanie de la table de multiplication. Mais déjà la leçon de choses bourgeoise.

Toute cette seconde partie montre l'évolution profonde qui se dessine avant les grandes lois scolaires des années 80. L'instituteur communal voit grandir la considération accordée à sa fonction : l'idée progresse d'un « type d'homme qui diffuse le savoir » (p. 168).

L'Instituteur d'Etat, titre la 3^e partie du livre. Il est devenu en effet fonctionnaire de l'Etat et payé par lui, mais nommé par le préfet (le cadre départemental n'est pas sans implications) et il reste plus ou moins communal, surtout dans les villages et les bourgs.

Les années 1880, dominées par « la gens des Jules », surtout Jules Ferry, donnent à l'école publique son triple caractère : obligatoire, gratuite et laïque. A ce titre, l'ouvrage de J. Vial qui paraît en 1980 est à sa manière le livre du Centenaire. Les instituteurs deviennent, selon l'expression imagée de l'auteur, « Les soutiers de la République », à travers le conflit de l'Eglise catholique, surtout âpre dans le mouvement de laïcisation de l'enseignement féminin et des écoles maternelles. Suivent la montée du mouvement syndical, les remous de l'affaire Dreyfus. Un vivant chapitre est consacré à « l'instituteur au village et dans son pays », à

(4) **Trois plumes au chapeau** : c'est le titre du bref et remarquable recueil de souvenirs du Savoyard Clément Brun, que cite J. Vial et dont les Imprimeries réunies de Chambéry viennent de publier en 1979 une très belle édition.

l'aube du XX^e siècle, avec l'écho de *La Maternelle* de L. Frapié, des romans de L. Pergaud et d'E. Pérochon. Le beau métier d'instituteur et d'institutrice a le vent en poupe. Le régime des Ecoles normales est réglé par le décret de 1905. L'école devient stable « sous la double souveraineté du manuel et du cahier » (p. 206).

Mais viennent « la cassure et la saignée » de la Première Guerre mondiale : 8 000 instituteurs tués, sur 35 000 mobilisés... A mesure qu'on se rapproche de notre temps, l'auteur s'inquiète de la complexité croissante des faits et du manque de recul. Il nous demande d'« accepter l'arbitraire du discours d'ailleurs rédimé à l'excès » (p. 175). Il lui faut toute son agilité d'esprit et de plume pour ne rien laisser échapper d'important. Un chapitre passionné et passionnant commente l'attitude des maîtres durant l'Occupation, la Résistance et la Libération, tandis que les pages consacrées à la vie de l'école font une large place à C. Freinet et à son mouvement (p. 222-223). Sous un titre moliéresque : **Le patient et les vingt médecins imaginaires**, il dénonce « le virus de la réforme », de 1945 à 1979, face au malaise grandissant dans l'enseignement (p. 230). Puis il assure : « Il nous suffira de résumer. » Quel dommage ! Face à l'invasion des médias, c'est le problème de la « revalorisation de la fonction enseignante », de la féminisation professionnelle, de la formation des maîtres, de l'ambiguïté de la fonction d'inspection, des rapports entre maîtres et parents... Les dernières citations rendent un son bien pessimiste.

« **Ne pas conclure** » tel est le titre des pages finales, pleines d'idées tournées vers l'avenir : tronc commun de formation pour les instituteurs et les professeurs, égalité de rémunération (p. 244). L'anxiété grandit, avant un ultime sursaut d'espoir. Et Jean Vial, qui vient de prendre sa retraite, termine apaisé, reconnaissant qu'il a été « un enseignant heureux ».

Au lecteur donc de conclure, livre refermé.

Tout au long de douze siècles d'histoire, l'auteur a décrit, raconté, analysé la montée et l'évolution de la condition, du métier, de la vie quotidienne des instituteurs (5), il a apporté ainsi, et d'une manière vivante et personnelle, une contribution importante à l'histoire de la fonction enseignante.

Mais en même temps, son livre est un vibrant hommage rendu aux instituteurs, ceux de jadis et d'aujourd'hui ; la dédicace en témoigne : « A mes camarades de la 53^e promotion d'Instituteurs de la Seine. » On en perçoit encore l'écho dans les extraits de lettres insérés à la fin de l'ouvrage (p. 248 à 251) sous le titre : « Ce qu'écrivent à Jean Vial après 50 ans de métier, des amis fraternels. » Etonnant florilège, où l'on retrouve, parfois sous la forme manuscrite, les espoirs, les joies, l'expérience du métier, comme ses peines, ses désillusions et ses inquiétudes, l'amour des enfants et de l'éducation, bref, la vie elle-même des instituteurs.

La lecture de son livre peut enfin aider les jeunes instituteurs et institutrices, les encourager à poursuivre leur tâche, au milieu des bouleversements techniques, économiques et sociaux de notre temps, et à garder confiance malgré tout. Confiance dans l'enfant, ce « père de l'homme » selon le mot du poète Wordsworth, confiance dans leur tâche, et confiance en eux-mêmes, c'est-à-dire dans l'homme. Leçon d'optimisme ? Oui. Car en dépit des apparences, il n'y a pas d'éducation, il n'y a pas d'instituteurs sans un optimisme visible ou secret. Le connaissant depuis vingt ans, je ne crois pas me tromper en disant que Jean Vial partage cette conviction.

Maurice DEBESSE.

(5) Voir en particulier les chapitres qu'il a rédigés dans cinq des volumes du *Traité des Sciences pédagogiques* (P.U.F.).

WARING (Mary). — Social pressures and curriculum innovation : a study of the Nuffield Foundation Science Teaching Project. — London : Methuen, 1979. — VIII-263 p. ; 22 cm. — (Education paperbacks.)

Les premiers projets de recherche relatifs à l'enseignement des sciences expérimentales en Angleterre ont été pris en charge par une fondation privée, la Fondation Nuffield, qui a couvert entre 1963 et 1970 l'ensemble des classes de l'école élémentaire et du 2^e degré par une dizaine de projets portant sur l'enseignement de la physique, de la chimie, de la biologie et des sciences intégrées. Dix ans après la publication d'une première série de projets (1966) l'auteur entreprend une étude de cas pour analyser la genèse, la mise en forme et le développement de l'un d'entre eux : le projet « Chimie O Level » (niveau 11 à 16 ans). Sur cet exemple elle se propose d'analyser de façon précise les conditions de l'innovation en pédagogie, le rôle effectif des différents décideurs ou groupes de pression dans l'élaboration du projet et l'évolution du système éducatif provoqués par son introduction.

Pour l'auteur ce problème semble particulièrement important dans un pays où il n'y a pas de contrôle central statutaire du curriculum, où il est difficile d'identifier les pouvoirs diffus qui provoquent le changement, surtout lorsqu'on ne se limite pas à des problèmes de contenu. Comment s'articulent les décisions locales (établissement du curriculum au niveau de l'établissement laissant une large place à l'initiative des maîtres) et la régulation externe par un système national d'examen, d'abord assumé uniquement par les universités, mais où les enseignants ont eu un rôle croissant ?

L'auteur décrit d'abord le climat dans lequel s'est développé le projet. La Deuxième Guerre mondiale a accéléré la prise de conscience de la distance qui sépare les besoins d'une société en évolution rapide et les objectifs effectivement pris en charge par l'éducation ; le déficit de scientifiques était considérable et les citoyens n'avaient pas la formation de base permettant de participer de façon efficace aux décisions. Un gros effort d'innovation a été entrepris par les enseignants scientifiques, en particulier après 1950 ; il a été progressivement canalisé par l'association des professeurs de sciences qui par ailleurs s'est constituée en groupe de pression pour réclamer les horaires et les moyens permettant de donner un enseignement scientifique à tous les élèves du premier cycle. Un autre groupe de pression plus diffus a été formé par les scientifiques du secteur public ou privé agissant en particulier par l'intermédiaire des sociétés savantes. Par contre, le gouvernement ne prit pas d'initiative importante dans ce domaine. On observe à la même époque une évolution de la réflexion épistémologique des pédagogues des sciences : sans renoncer au primat du cognitif dans le cadre d'une culture générale à travers les disciplines, on est amené à valoriser la maîtrise de la méthode expérimentale et à réhabiliter le rôle de la création et de l'imagination dans la construction des concepts ; en sciences cette réflexion conduit à équilibrer les apprentissages méthodologiques et les apprentissages conceptuels en limitant l'enseignement factuel, à stimuler les activités investigatrices des élèves, à valoriser les objectifs d'attitude (curiosité, esprit critique...), à découvrir le rôle social de la science. La méthode de découverte qui s'est beaucoup répandue à cette époque traduit ces tendances de façon un peu naïve. Cette réflexion dut prendre en compte des données plus générales : extension de l'enseignement du 2^e degré à l'ensemble des élèves, déficit qualitatif et quantitatif des enseignants scientifiques.

En 1957 la commission pédagogique formée par l'association des professeurs de sciences établit un rapport (Policy Statement) définissant une politique globale et cohérente relative à la formation scientifique de tous les élèves des filières longues du 2^e degré, quelle que soit leur orientation ultérieure pour éviter la dispersion des actions ponctuelles. Il définissait les changements souhaitables (rénovation

des contenus, maîtrise de la démarche scientifique grâce à l'activité investigatrice des élèves) et la stratégie permettant de réaliser ces objectifs : instruments de travail pour les maîtres, équipement des laboratoires, modification des épreuves d'examen. La commission découvrit rapidement qu'elle n'avait pas les moyens de conduire le travail de publication et d'expérimentation à son terme. Elle s'adressa en vain au gouvernement et n'obtint qu'un soutien limité de l'inspection. Le responsable de la commission fut orienté en décembre 1961 vers une fondation philanthropique alimentée uniquement par Lord Nuffield mais qui avait délégué tous ses pouvoirs à un universitaire, le docteur Farrer-Brown. Ce dernier pratiquait une politique de « pioneering » dans le domaine social et éducatif pour mettre en œuvre des idées originales grâce à un financement à long terme jusqu'au décollage permettant une prise en charge officielle. A cette occasion il avait découvert l'importance de l'expérimentation pour réguler une action volontariste et il souhaitait appliquer la méthode à des situations pédagogiques.

Le comité de la fondation décida non pas d'aider les professeurs mais de constituer un groupe de recherche autonome disposant d'une dotation initiale de 250 000 £ (en fait trois groupes autonomes : physique, chimie, biologie pour les élèves de 11 à 16 ans) ; il voulait limiter ainsi l'incohérence due aux interférences entre les différents groupes de pression. Chaque groupe était chargé de traduire les intentions des professeurs de sciences exprimées dans le « Policy Statement » par un projet opérationnel mais flexible, explicité par des instruments évalués : documents pour les maîtres, épreuves de contrôle couvrant effectivement les objectifs, prototypes de matériel scientifique, aides pour le travail autonome des élèves. Le manuel élève était exclu car il ne s'agissait pas d'imposer « la » solution mais de proposer « une » solution concrète et cohérente, reçue de façon critique et adoptée librement par les maîtres. C'était un projet fait pour les maîtres et par les maîtres avec la participation d'experts. Le coordinateur, G. Halliwell, était un scientifique spécialiste de la formation des maîtres ; ayant eu des contacts avec des épistémologues comme Nunn, il s'était éloigné de la conception empiriste et positiviste de la science prédominante chez les enseignants et qui réduisait la chimie à une collection de faits bien ordonnés. Il était assisté d'un comité consultatif qui assumait une double fonction : jouer le rôle de conseil scientifique et assurer un service de relations publiques qui leur permit d'obtenir la neutralité bienveillante, voire l'aide de toutes les parties concernées : ministère, inspecteurs, universités, enseignants, services d'examens, industriels. Les six membres permanents de l'équipe de recherche, désignés par Halliwell étaient des enseignants en exercice disposant d'une décharge de service à temps partiel et connus par leurs publications pédagogiques ou leur participation aux services d'examens. L'équipe était totalement libre du choix des objectifs et des méthodes de travail ; un effort de réflexion théorique pendant le premier semestre 1962 permit de déterminer un cadre théorique commun et de répartir le travail. L'équipe ne connut pas de difficulté financière : la Fondation finançait les décharges de service et les publications jusqu'au moment de leur prise en charge par les éditeurs ; l'industrie privée assumait la production des films (formation des maîtres et documents élèves) et des prototypes de matériel scientifique ; les stages exigés par l'expérimentation pédagogique furent inscrits dans le calendrier des stages de formation. Une pré-expérience eut lieu en 1963-1964 avec 26 maîtres volontaires pour tester les instruments produits ; après remaniement ils furent expérimentés en 1964-1965 dans 56 écoles de caractère différent et regroupées en dix zones ; les maîtres concernés avaient participé à de courts stages de formation (réflexion pédagogique, prise de contact avec les documents, activités de projet). Le feed-back était assuré par les notes envoyées par les maîtres, les observations de classe des membres de l'équipe de recherche, l'analyse des résultats des épreuves de contrôle avec la participation du service des examens. La recherche se termina en 1966 par une série de publications : introduction scien-

tifique et pédagogique, guides du maître, fiches de travaux pratiques (maîtres et élèves), répertoire de données numériques, livrets de lectures scientifiques.

Le dépouillement des rapports des responsables et les évaluations ultérieures ont fait apparaître trois familles d'obstacles qui ont freiné la réalisation des hypothèses de recherche :

- Peut-on proposer un guide didactique au maître sans compromettre la flexibilité du projet ? Les rédacteurs qui avaient sous-estimé l'anxiété des maîtres provoquée par le changement ont été obligés de détailler de plus en plus les conseils pédagogiques à l'aide d'exemples destinés au départ aux seuls expérimentateurs. Ils n'ont pu présenter que rarement des solutions alternatives. De ce fait, les maîtres ont eu tendance à se polariser sur des contenus et des procédures pédagogiques sans se référer aux véritables objectifs, à « l'esprit » du projet. La pression des examens décrits ci-dessous a contribué à renforcer cette tendance.
- Comment éviter de dénaturer le projet par l'effet rétroactif des examens ? L'acceptation des objectifs du projet par le service des examens facilita le décollage de la recherche ; mais la traduction des objectifs en comportements évaluables posa de graves problèmes. Les épreuves sous forme de Q.C.M. (40% de la note) portaient sur le rappel des connaissances factuelles déterminées alors que les responsables du projet avaient imposé uniquement les concepts de base (souvent négligés par l'enseignement traditionnel) en laissant les connaissances spécifiques qui leur servent de support à l'initiative du professeur. Ils avaient prévu des examens internes avec contrôle externe sous forme d'investigation libre des élèves pour évaluer certains aspects de la pensée scientifique (objectifs d'attitude, capacité à résoudre un problème expérimental) alors qu'on leur imposa des examens externes écrits, complétés éventuellement par des travaux pratiques stéréotypés.
- Comment orienter les activités de formation pour aider les maîtres à réaliser l'esprit du projet ? Grâce au grand nombre de maîtres engagés dans l'expérience, l'encadrement des stages ultérieurs centrés sur la diffusion du projet fut facilitée. Mais au bout de quelques années, malgré l'appui des autorités, la participation des professeurs aux stages baissa. De plus, l'observation des maîtres après le stage montra que leurs pratiques pédagogiques étaient souvent très éloignées de celles qui étaient espérées : certes le contenu était renouvelé mais les pratiques pédagogiques n'avaient pas changé ; le stage n'avait pas entamé en profondeur les attitudes et les représentations des maîtres.

D'après le bilan établi par l'auteur, le projet a provoqué des modifications importantes du contenu, soit directement, soit indirectement par les manuels qui se réfèrent à lui et une évolution du style pédagogique des maîtres qui donnent plus de place aux apprentissages heuristiques et à la résolution des problèmes. Mais certains objectifs essentiels aux yeux des promoteurs n'ont pas été atteints : on forme plutôt des chimistes que des hommes disposés à aborder de façon scientifique les problèmes de la vie quotidienne, conscients des implications sociales de la pensée scientifique et de ses limites, en particulier parce que les maîtres n'ont pas la possibilité de promouvoir une attitude plus autonome et plus responsable chez les élèves. Comment expliquer ce décalage ? En privilégiant l'orientation épistémologique, les responsables ont eu tendance à minimiser la complexité des processus d'apprentissage et à négliger l'analyse des interactions qui commandent les attitudes et les prises de décision des maîtres ; il faut dire à leur décharge que les instruments permettant d'évaluer les attitudes, d'analyser les procédures d'apprentissage ou la relation pédagogique et effectivement applicables à des situations de classe n'étaient pas élaborés ou mal connus. Mais l'auteur pose le problème de l'innovation en pédagogie sous une forme beaucoup plus générale. Elle procède

nécessairement par approximations successives à cause de la complexité des variables et de la profondeur de l'enracinement historique et social des « évidences » de tous les participants aux décisions. Il n'est pas possible de proposer un produit fini établi par une « élite informée » et qu'il suffit d'appliquer. L'avance se fait par créations successives soutenues par des idéologies implicites qui masquent le caractère hypothétique des principes invoqués ; mais elle se fige et se dégrade si elle n'est pas accompagnée et suivie par une analyse et une évaluation. Elle implique un climat intellectuel qui correspond à une société ouverte dont les institutions sont reconnues pour être faites pour l'homme et remodelées par lui.

Cette étude de cas permet d'établir des données qui dépassent de loin le contexte anglais et le cadre de l'enseignement scientifique. Elle intéresse tous les décideurs et les chercheurs en pédagogie qui se posent le problème de l'innovation efficace.

Victor HOST.

Tendances dans le domaine de la formation des enseignants : la formation en cours de service

(Bilan des travaux de l'O.C.D.E.)

La présente note de synthèse, consacrée à la formation des enseignants en cours de service, s'étalera sur deux numéros de la Revue Française de Pédagogie. On en trouvera ici la première partie qui expose les caractéristiques, le contexte et la formation centrée sur l'école. La seconde partie portera sur les programmes individualisés et les conditions d'une nouvelle gestion.

CARACTÉRISTIQUES PROPRES ET CONTEXTE

Les études comparatives menées au titre de la formation initiale ont montré que, malgré des tendances communes, subsistaient d'importantes divergences entre pays membres de l'O.C.D.E. quant au statut, à l'organisation, aux méthodes et contenus de cette formation. La diversité des approches est, en général, expliquée par des contextes politiques, culturels, historiques et socio-économiques nationaux bien spécifiques (1). Mais, au niveau national ou de chaque Etat ou région (dans des systèmes politiques fédéraux ou décentralisés), on constate une unité de conception et d'organisation de la formation initiale. Il n'en est pas de même pour tout ce qui touche la formation en cours de service (en abrégé F.E.C.S.).

En premier lieu, la formation en cours de service, définie ici, comme tout type de formation dans lequel s'engage un enseignant à l'issue de sa formation initiale, peut correspondre à des finalités très différenciées. Par exemple, la F.E.C.S. peut avoir comme objectif :

- (i) un recyclage lié aux insuffisances de la formation initiale (qu'elle soit générale ou professionnelle) et à l'évolution des objectifs, structures, contenus et méthodes en matière d'enseignement ;
- (ii) un perfectionnement dans le même emploi ;
- (iii) une préparation à un changement d'emploi :
 - dans le secteur de l'enseignement ou en dehors de ce dernier ;
 - dans le secteur de l'enseignement, avec promotion, soit par changement de niveau d'enseignement, soit par changement de fonction (direction, inspection, formation des enseignants, etc.) en distinguant éventuellement la promotion individuelle de la promotion de statut de toute une catégorie d'enseignants.

En second lieu, dans une période de faible progression des dépenses d'enseignement, les législations nationales et/ou locales tendent à interpréter de manière plus restrictives les actions de formation qu'elles acceptent de qualifier « en cours de service » et, en conséquence, de soutenir matériellement. Ainsi, bien que tout le monde s'accorde à reconnaître qu'il est parfois très difficile de faire une stricte distinction entre des besoins de perfectionnement purement individuels et des besoins — collectifs — propres au système éducatif, les législations nationales (en

* Le n° 53 de la *Revue Française de Pédagogie* a présenté les résultats des travaux au titre de la formation initiale ; rappelons que les opinions exprimées ici sont celles de l'auteur et n'engagent pas l'Organisation.

Europe continentale par exemple), qui fixent « ne varietur » un type de formation initiale déterminant un statut spécifique d'enseignant à tel ou tel niveau d'enseignement, prennent plus rarement en compte des actions de formation orientées vers des promotions ou des changements de fonction individuels. Les législations anglo-saxonnes (britanniques en particulier) (2) sont, par contre, plus souples dans leur tentative de faire coïncider les actions de formation en cours de service avec les plans de carrière individuels des enseignants. Dans ce contexte, toute demande de formation peut être examinée et prise en considération si les ressources disponibles le permettent.

En troisième lieu, l'élaboration des plans et programmes de formation en cours de service est beaucoup moins unifiée que dans le cas de la formation initiale. Même dans les pays où le système éducatif est géré d'une manière centralisée, on tend de plus en plus à fixer un cadre général et budgétaire d'action pour des mises en œuvre plus proches du « terrain » : circonscriptions scolaires régionales, districts scolaires, établissements ou groupes déterminés d'établissements scolaires, etc.

En quatrième lieu, les établissements offrant la formation en cours de service sont beaucoup plus divers que dans le cas de la formation initiale. Ce n'est que très récemment que les établissements chargés de la formation initiale se sont définitivement engagés dans la F.E.C.S., de même que, contrairement à ce qui se passait antérieurement, l'école elle-même devient un lieu d'observation et de formation au titre de la F.E.C.S., comme elle l'a toujours été, mais dans un nombre limité d'établissements scolaires — au titre de la formation initiale.

Mais la formation en cours de service peut également être offerte dans des institutions spécialement créées à cet effet, dans des centres pédagogiques ou centres d'enseignants (dans les pays de tradition anglo-saxons) installés au niveau local ou régional, dans des centres de recherche et développement en matière d'enseignement, dans des universités, dans des institutions socio-culturelles, etc. En conséquence, les personnels chargés d'organiser et de mettre en œuvre les actions de formation en cours de service ont, en général, une origine plus variée que les formateurs chargés de la formation initiale.

Enfin, la complexité des systèmes de formation en cours de service est renforcée par les conditions mêmes d'organisation et de financement. En effet, l'organisme qui programme des actions de formation n'est pas forcément celui qui les exécute, les finance ou en évalue les résultats. A la décentralisation des actions de formation s'ajoute une dispersion des fonctions qui interfère avec les responsabilités propres des divers échelons politico-administratifs chargés de la politique éducative aux niveaux national, régional ou local. Il apparaît donc parfois très difficile, au niveau national, d'analyser, de leur conception à leur réalisation, les différentes actions de formation en cours de service (3). Les comparaisons de politique au niveau international sont non seulement limitées par les facteurs énumérés ci-dessus mais également par le fait que des politiques plus cohérentes et novatrices n'ont fait leur apparition que très récemment. Quelles en furent les causes ?

Les programmes de F.E.C.S. n'ont jamais été absents des politiques éducatives. Selon les circonstances, ils répondaient à des besoins de formation individuels ou du système éducatif. Mais la forme d'organisation de ces actions de formation correspondait à la satisfaction des besoins plutôt individuels que collectifs de formation. Ces actions s'inséraient principalement dans une politique de mesures conjoncturelles, ponctuelles, de portée immédiate, relevant d'un perfectionnement imposé par l'événement (4).

Depuis le début des années 70, des législations — parfois encore de caractère restreint et pilote — ont été élaborées pour permettre le développement d'une politique structurelle, articulant formation initiale et formation en cours de service dans le contexte d'une formation continue permettant de répondre, en permanence,

aux changements jugés indispensables pour le système d'enseignement (5). C'est-à-dire que l'on tend à lier plus étroitement actions de formation et stratégie de changement à l'école dans le cadre d'une sorte de « redécouverte » de deux principes dont on avait eu tendance à s'éloigner ces dernières années :

- (i) les écoles doivent être à même, à tout moment, de répondre sous diverses formes, aux besoins différenciés et variables de leurs élèves et de la société ;
- (ii) quelles que soient les caractéristiques des stratégies nouvelles d'enseignement et d'apprentissage mises en œuvre, les fonctions, les attitudes et les qualifications du personnel scolaire joueront un rôle fondamental.

Pour les raisons évoquées ci-dessus et compte tenu du ralentissement du recrutement de nouveaux enseignants et de la nécessité de maintenir, en tout état de cause, un dynamisme interne à la profession enseignante, la formation en cours de service apparaît prioritaire dans les prochaines années. D'une certaine façon, ce n'est que l'extension au secteur éducatif, d'un droit à la formation continue déjà reconnu dans des contextes socio-économiques divers. On pense de plus en plus que si le personnel scolaire peut bénéficier, tout au long de sa carrière, d'un développement personnel et professionnel cohérent et intégré (dont la formation initiale et le soutien à l'enseignant débutant ne seront qu'une base de départ), on pourra répondre, d'une manière plus équilibrée, à la fois à ses besoins propres de formation et à ceux engendrés par l'évolution du système éducatif. Le ralentissement récent de la croissance des dépenses d'enseignement peut, naturellement, créer de nouveaux obstacles dans la mise en œuvre de politiques nouvelles en ce domaine. En effet, se trouve immédiatement posé le problème du partage des coûts de formation entre l'intéressé ou les intéressés et l'organisme employeur. Dans la mesure où ce sont, en général, les coûts de remplacement — et le remplacement d'un enseignant est un excellent stimulant de la F.E.C.S. — qui sont les plus élevés, le débat est porté à la fois sur le terrain de l'utilisation « en service » et « hors service » stricto sensu, du temps de l'enseignant et, en définitive, sur les droits et les devoirs des membres de la profession. En outre, les difficultés budgétaires peuvent empêcher la mise sur pied d'autres stimulants matériels, comme ceux liés à la progression dans la carrière. Il n'est donc pas étonnant qu'en raison de l'impact de l'évolution économique et démographique sur l'ensemble des questions évoquées ci-dessus, on constate une politisation croissante des débats touchant la profession enseignante, et, en particulier, les conditions de formation. Les travaux récemment menés par le Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement (C.E.R.I.) de l'O.C.D.E., visent, en définitive, à ce que l'ensemble des partenaires concernés s'accordent pour que les problèmes clés soient abordés le plus clairement possible en termes d'objectifs et de moyens sur la base d'un approfondissement continu des données qualitatives et quantitatives intéressant ce secteur. On examinera successivement les grandes tendances révélées par ces travaux.

VERS UNE FORMATION CENTRÉE SUR L'ÉCOLE

Les études les plus récentes sur les conditions de formation des enseignants menées principalement dans les pays anglo-saxons (Royaume-Uni, Amérique du Nord, Australie) tendent à montrer que la formation est d'autant plus efficace qu'elle est faite en liaison avec un programme plus vaste d'amélioration du fonctionnement d'une école. Lorsque ce programme intègre pleinement cette action de formation, cette dernière apparaît donc inséparable d'une réflexion sur le contenu et les méthodes des programmes scolaires (6). Dans le cas d'écoles à faible effectif, innovation et formation intéressent en général plusieurs écoles. En Grande-Bretagne, on a qualifié cette formation de « centrée sur l'école » et on l'a définie comme « toutes les stratégies utilisées par des formateurs et des enseignants agissant en partenaires pour orienter les programmes de formation vers la satisfaction des

besoins reconnus de l'école et l'amélioration des niveaux d'enseignement et d'apprentissage dans les classes ». Cette formation intéresse donc les besoins de F.E.C.S. d'une école (ou d'un groupe d'écoles) donnée au travers d'activités de formation intéressant, soit tout le personnel, soit un groupe déterminé du personnel, soit des enseignants, individuellement. Elle peut être offerte dans l'école intéressée ou dans d'autres lieux, par des membres du personnel même de l'école ou des formateurs extérieurs. Cette stratégie a naturellement des conséquences politico-administratives en ce qui concerne la détermination des objectifs de changement et d'adaptation. Elle peut impliquer des modalités nouvelles de direction des établissements scolaires, d'acquisition plus collective et adéquate de compétences, d'appel à une plus grande variété de formateurs et de mise sur pied de méthodes adaptées d'évaluation des résultats obtenus. Naturellement, la plus ou moins grande autonomie accordée aux écoles dans l'adaptation des programmes aux réalités locales rejallira sur les caractéristiques mêmes de la gestion de l'innovation et des actions de formation qui peuvent y être attachées. Mais les gestions généralement qualifiées de « centralisées » des écoles suédoises, françaises ou italiennes n'ont pas empêché, ces dernières années, un développement de ces actions de formation qui ont évidemment trouvé dans le cadre plus décentralisé du fonctionnement des écoles anglo-saxonnes un contexte plus favorable. Ainsi, contrairement au modèle de F.E.C.S. reposant sur des cours individuels extérieurs, souvent sans liens avec les problèmes réels auxquels l'enseignant est confronté (et que ce dernier peut plus aisément refuser de suivre), la F.E.C.S. centrée sur l'école pourrait offrir une plus grande garantie d'enracinement dans le réel, de continuité, de suivi et de soutien et pourrait être un lieu privilégié de découverte des besoins latents de formation. Outre les besoins individuels, les besoins collectifs de formation qui se développent rapidement avec la constitution d'équipes pédagogiques, responsables de la conceptualisation des actions à mener au sein de l'école, peuvent recevoir, dans ce cadre, une plus grande attention qu'antérieurement. Cette stratégie de formation centrée sur les besoins de l'école ne peut prétendre répondre à tous les besoins de formation, en particulier à ceux nécessitant un certain recul vis-à-vis de l'expérience scolaire, l'acquisition de qualification correspondant à de nouvelles fonctions dans le système éducatif, des stages hors milieu, des cours de plus longue durée pour l'obtention de diplômes reconnus et de certificats utilisables au titre de la promotion, etc. En réalité, la philosophie de cette nouvelle stratégie est d'imprégner — à divers degrés — les différents types de F.E.C.S., l'idée centrale étant d'être à même de faire des références aussi pertinentes et précises que possible à la pratique et au milieu scolaire au sein des actions de formation. Il faudra attendre encore quelque temps pour juger des résultats de cette approche, là où elle a pu se développer avec suffisamment de moyens. On indiquera ci-après quelques-unes des implications les plus marquantes de cette stratégie qui tendent à réorienter systématiquement l'utilisation de mécanismes et de moyens humains et matériels déjà existants.

Premièrement, une nouvelle impulsion est donnée aux mécanismes participatifs dans l'évaluation et la satisfaction des besoins de formation. Si l'on accepte l'idée que la F.E.C.S. devrait être un processus continu dans le cadre d'un changement de rôle — et donc un processus de « re-socialisation » — on ne peut faire l'économie d'impliquer l'enseignant — en tant que personne et que professionnel — dans l'évaluation de ses besoins de formation, dans l'élaboration de son plan de formation et dans la démarche de formation adoptée. Mais, en même temps, il convient de *sauvegarder un équilibre* entre les besoins de l'école en tant qu'organisation et les besoins mis en avant par les enseignants en tant qu'individus. De même, il faut répondre à la fois à des besoins individuels et à ceux de groupes organiques comme les équipes d'enseignants regroupés par niveau ou par disciplines. Des expériences pilotes en Angleterre ont mis en œuvre des modalités intéressantes (7). Afin d'amener

l'enseignant à exprimer ses besoins, sans aucune contrainte de départ, on recourt à l'utilisation d'une grille d'auto-analyse de besoins de formation.

La seconde étape consiste souvent dans la confrontation des divers besoins au sein d'un premier groupe organique : équipe d'enseignants, département disciplinaire ou regroupement d'enseignants de diverses écoles (cas d'école de petite taille), puis, d'un second groupe organique : grand établissement ou district scolaire. Dans les expériences anglo-saxonnes actuelles (Angleterre, Australie, Etats-Unis), on tend à créer au sein de chaque établissement ou groupe d'établissements de petite taille, d'une part, un Comité de formation du Personnel où peuvent être représentées les diverses parties prenantes y compris des organismes locaux de formation susceptibles de contribuer aux actions de formation et ayant en général une meilleure connaissance des expériences novatrices et de leurs implications, d'autre part, une fonction de « tuteur », conseiller ou responsable de la formation, qui peut, dans certaines expériences anglaises, s'occuper à la fois des stages au titre de la formation initiale et des actions de formation en cours de service. Au Japon, dans les écoles de taille moyenne et importante, pour bien montrer le lien étroit unissant innovation et formation, un enseignant qualifié est responsable, à la fois de l'information-conseil sur la F.E.C.S. et de la formulation d'un ou deux programmes de recherche en relation avec les buts pédagogiques que l'établissement s'est fixé pour l'année en cours (8). Selon le contexte politico-administratif de gestion des écoles, l'équilibre entre les besoins du groupe, de l'individu et de l'institution, ne semble devoir être atteint qu'après un dialogue intense et de qualité entre les divers demandeurs, offreurs et prestataires de formation. Dans un système centralisé comme celui de la Suède, le plan annuel de formation est débattu jusqu'au niveau national avec les représentants de la profession.

Deuxièmement, une formation beaucoup plus axée sur les besoins de l'école modifie considérablement l'identité même des formateurs. D'abord, ceux que l'on considère comme des formateurs traditionnels : inspecteurs, conseillers pédagogiques, professeurs d'écoles normales ou d'universités, etc. sont appelés à voir leur rôle principalement transformé par l'orientation participative prise par l'évaluation des besoins de formation et leur satisfaction. Ensuite, la constatation que les enseignants acceptent plus aisément les conseils, l'information et la formation offerts par leurs pairs, conduit à confier à des enseignants dynamiques, ayant la confiance de leurs collègues, des fonctions de formateur, soit à l'intérieur de certains établissements, soit dans le cadre d'un regroupement d'établissements — ou au niveau d'un district scolaire. Et ces « nouveaux » formateurs doivent pouvoir collaborer étroitement avec les formateurs « traditionnels ».

Troisièmement, la stratégie de formation axée sur l'école, faisant plus appel à l'initiative locale, implique l'établissement de liens avec diverses institutions susceptibles de faire bénéficier l'école de leurs compétences et expériences, à condition que ces institutions sachent les offrir en relation étroite avec les problèmes à résoudre. On regroupe généralement ces institutions sous le vocable de « structures de soutien aux écoles » parce qu'elles sont à même d'offrir aux établissements scolaires des services de formation, des informations et documentations pédagogiques, des aides à la recherche et développement et des conseils pour résoudre les divers problèmes auxquels les écoles doivent faire face et ne peuvent résoudre par elles-mêmes. C'est encore un excellent exemple du fait que la formation ne peut être abordée isolément, mais en étroite relation avec les questions pédagogiques à résoudre.

Sans être exhaustif, on comprend sous le terme de structures de soutien : l'inspection et les services de conseil pédagogique, les institutions de formation des maîtres, les centres pédagogiques et centres d'enseignants, les instituts de recherche et développement et d'élaboration des programmes d'études, etc. Ces institutions peuvent n'exister qu'au niveau central, mais avec un rayonnement décentralisé où

elles ne peuvent avoir qu'une simple assise régionale ou locale permettant à l'enseignant de s'identifier, sur une base volontaire, à un lieu de formation, d'information, de conseil, de rencontre et d'accueil, pouvant fonctionner sur une base paritaire et s'élargir, comme en Australie ou aux Etats-Unis, aux problèmes socio-éducatifs et culturels plus vastes de la collectivité environnante.

Le développement et la réorientation des structures de soutien aux écoles reposent sur l'hypothèse que la complexité de la mise en œuvre de certains changements dans les écoles fait que, même dans le meilleur des cas où l'ensemble du personnel aurait atteint un haut degré de qualification, ce personnel devra continuer à s'informer, se former, faire appel à des spécialistes extérieurs, prendre contact avec des matériels pédagogiques produits à l'extérieur, garder le contact avec des institutions chargées de coordonner et de tester de nouveaux programmes et de nouvelles méthodes. Mais dans le même temps où ces structures « externes » de soutien restent disponibles et réorientées vers les besoins particuliers des écoles tendent à se développer au sein des écoles, ce que l'on qualifie parfois de mécanismes « internes » de soutien, corollaire d'un renforcement de la capacité des écoles à résoudre divers types de conflits et de questions. Le développement d'une fonction comme celle de responsable de la formation est un élément de cette politique visant à ce que les écoles soient à la fois moins dépendantes de structures externes de soutien et plus à même de choisir la meilleure formule possible d'aide extérieure lorsque le besoin s'en fait sentir. En conséquence, la première question est de savoir si ces structures de soutien couvrent correctement certains domaines nouveaux intéressant les écoles. Par exemple, on a vu récemment en Angleterre et aux Etats-Unis un développement ou une réorientation des travaux sur l'évaluation des résultats scolaires. La seconde question concerne l'efficacité d'institutions qui ne possèdent pas une gamme complémentaire de fonctions. Ainsi, on considère de plus en plus qu'une institution de formation d'enseignants qui ne se consacrerait pas à la fois à la formation initiale et en cours de service et à la recherche et développement en matière d'enseignement risque de ne pas offrir une formation adéquate à ses maîtres. La troisième question intéresse l'éventuelle coordination des diverses institutions de soutien afin que les écoles et leur personnel, là où un certain choix sur le « marché du soutien aux écoles » est possible, puissent se déterminer en toute connaissance de cause. D'une manière générale, on considère que deux types de coordination pourraient intervenir. Tout d'abord, une coordination de type « horizontal » d'une part au niveau national, d'autre part au niveau régional et/ou local, devrait être un moyen de s'assurer que tout type d'aide pouvant être sollicité par une école pourra être satisfait et que les diverses institutions, tout en conservant une liberté d'action suffisante, travaillent dans le même sens d'une amélioration constante du système scolaire. Ensuite, une coordination de type « vertical » viserait à mieux relier des institutions plus centrales à celles qui sont réparties sur l'ensemble du territoire et qui peuvent mieux préparer la dissémination de l'information et des résultats atteints par les institutions centrales. Et là encore, l'information-conseil ne devrait pas circuler à sens unique, c'est-à-dire du centre vers la périphérie. Les institutions locales, plus proches des écoles (voire les écoles elles-mêmes), pourraient, en effet, mieux informer des problèmes et des réalités scolaires les institutions par trop éloignées du « terrain ».

En dehors d'un certain nombre d'actions de formation en cours de service centrées sur les besoins des écoles et intéressant tout ou partie du personnel d'un ou de plusieurs établissement(s) scolaire(s), commencent à se dérouler des expériences bien ancrées dans les réalités scolaires et qui intéressent l'orientation et la formation de l'enseignant débutant. En effet, de nombreuses études ont montré les difficultés d'adaptation des jeunes enseignants débutant dans leur premier poste. Dans une période de faible recrutement, il apparaît important que le « sang frais » que pourrait apporter ultérieurement à l'école ce jeune enseignant ne soit pas perdu

à cause de divers « blocages » personnels et professionnels provoqués par des difficultés de transition entre une formation initiale parfois trop théorique et imparfaite et l'école et sa réalité quotidienne. Certains pourront considérer que cette période transitoire relève plus d'une formation initiale rénovée que d'une formation en cours de service. Dans la mesure où une telle action de formation peut être un test d'une politique plus systématique et plus large de formation centrée sur les besoins de l'école, on la considérera présentement dans le cadre de la F.E.C.S.

La France commence à mettre sur pied ce type de programme pour les jeunes professeurs de l'enseignement secondaire, mais c'est en Angleterre que l'on a d'abord développé sur une base expérimentale une formation s'inspirant directement de la formation axée sur les besoins de l'école, à savoir : la désignation parmi le personnel d'un tuteur bénéficiant d'une décharge de service, ayant eu la possibilité de suivre un cours de formation et chargé de conseiller le jeune enseignant, en particulier pour le choix de certains cours complémentaires qu'il pourra suivre à l'extérieur de son établissement d'affectation (9). Ceci implique qu'au cours de la (ou des) première(s) année(s), le jeune enseignant puisse bénéficier également d'une décharge de service lui permettant de mieux faire face à ses tâches et à sa formation complémentaire. Selon l'organisation même du système scolaire, d'autres modalités d'aide et d'intervention peuvent être imaginées pour faciliter cette insertion professionnelle.

Pierre LADERRIÈRE,

administrateur principal à l'O.C.D.E. (C.E.R.I.).

Notes

- (1) R. Bolam. — *L'Innovation dans la formation en cours de service des enseignants. Pratique et théorie*, O.C.D.E., Paris, 1978.
- (2) R. Bolam. — Section I. Introduction : Le contexte national, dans *Innovation dans la formation en cours de service des enseignants - Royaume-Uni*, O.C.D.E./C.E.R.I., Paris, 1976.
- (3) P. Kaplan. — *La formation en cours de service des enseignants : vers de nouvelles politiques. Le coût et l'utilisation efficace des ressources. Rapport de synthèse*, O.C.D.E./C.E.R.I., Paris, 1976.
- (4) Voir, par exemple, l'exemple américain dans : L. Rubin. — *Innovation dans la formation en cours de service des enseignants. Etats-Unis*, O.C.D.E./C.E.R.I., Paris, 1976.
- (5) Pour une synthèse d'études de cas, voir S. Eggleston. — *La formation initiale et continue des enseignants. Tendances et concepts nouveaux, dans Tendances nouvelles de la formation et des tâches des enseignants Rapports de synthèse*, O.C.D.E., Paris, 1974.
- (6) K. Howey. — *La formation en cours de service des enseignants. Vers de nouvelles politiques. La formation en cours de service centrée sur l'école. Clarification d'un nouveau concept et stratégie. Rapport de synthèse*, O.C.D.E./C.E.R.I., Paris, 1980.
- (7) Voir R. Bolam. — Etude de cas n° 5, dans *Innovation dans la formation en cours de service des enseignants. Royaume-Uni*, op. cit.
- (8) H. Azuma. — *Innovation dans la formation en cours de service des enseignants. Japon*, O.C.D.E./C.E.R.I., Paris, 1976.
- (9) Voir R. Bolam. — Etude de cas n° 1, dans *Innovation dans la formation en cours de service des enseignants. Royaume-Uni*, op. cit.

I. — Organismes d'enseignement et de recherche

L'AGENCE NATIONALE POUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉDUCATION PERMANENTE (A.D.E.P.)

Établissement public national à caractère industriel et commercial, sous tutelle du ministère de l'Éducation, l'Agence nationale pour le Développement de l'Éducation permanente (1) a été créée, il y a huit ans, pour promouvoir les activités de formation et d'éducation comme instruments du développement économique et social. Son action se situe dans le cadre de la politique interministérielle de la formation professionnelle.

L'A.D.E.P. en 1981

Après huit années d'activité, la physionomie générale de l'A.D.E.P. apparaît comme la résultante des principes généraux fixés par les textes, de l'ensemble des phénomènes conjoncturels qui ont influé sur leur mise en œuvre, et des objectifs propres aux principaux commanditaires auxquels l'Agence fournit ses prestations.

Aussi l'Agence se définit-elle aujourd'hui par les caractéristiques suivantes :

1. Le caractère industriel et commercial de l'établissement lui impose de dégager des ressources propres, en intervenant pour le compte de partenaires très divers, publics ou privés, français ou étrangers.
2. Mais l'A.D.E.P. n'est autorisée ni à organiser ni à commercialiser des stages de formation proprement dits : **elle n'est donc pas un organisme de formation mais un organisme d'ingénierie de la formation.** Elle est un instrument au service du développement de la formation et de l'éducation permanentes, elles-mêmes conçues comme outils de développement économique et social.
3. L'Agence mène donc des actions de développement nationales, régionales, locales. Elle exclut toute étude ou recherche de caractère théorique, non reliées à des problèmes concrets. **Elle procède par des missions d'assistance technique et d'intervention.**
4. L'intervention elle-même consiste, pour l'essentiel, à participer à la définition d'objectifs de formation, à partir de l'analyse de situations socio-économiques, à fournir des outils méthodologiques pour traiter les problèmes ainsi mis en évidence, à mettre en relation les hommes et les institutions concernés, à faciliter leur coopération, à nourrir et à organiser leur système d'information comme aide à la décision.

Pour le compte du ministère de l'Éducation

L'assistance technique au ministère de l'Éducation occupe la moitié des activités de l'Agence. Un cahier des charges, élaboré en accord avec les services du ministère, définit, chaque année, les actions qu'elle doit mener en appui aux projets du ministère et en collaboration avec ses services.

Pour 1980, ces actions ont consisté principalement à mettre en place et à animer, au plan national, des regroupements inter-académiques, selon des axes de travail qui concernaient :

- soit l'approche du marché de la formation et les moyens techniques d'organisation du travail académique ;

(1) 21-23, rue de la Vanne, 92126 Montrouge Cedex. Tél. 659.11.88.

- soit la mise en commun, dans un but de généralisation, des expériences réalisées auprès de publics spécifiques (monde rural, publics défavorisés en milieu urbain, détenus, etc.) et en direction de branches professionnelles porteuses d'emplois (énergies, agro-alimentaire, informatique, etc.).

Ces actions concernent, à des degrés divers, l'ensemble des délégations académiques à la formation continue à qui, par ailleurs, l'A.D.E.P. fournit des prestations ponctuelles, en fonction de leurs demandes.

Pour le compte du secrétariat général de la Formation professionnelle

L'A.D.E.P. intervient, pour le quart de ses activités, en appui à la politique interministérielle de formation permanente. Pour le compte du secrétariat général, elle mène trois types d'activités :

- des études-développement qui permettent de valoriser et de généraliser les expériences novatrices et les axes prioritaires de la politique de formation professionnelle (formation à la création d'activités et d'emplois, les formations alternées, contribution de la formation à la politique de l'emploi, formation des demandeurs d'emploi, rôle de la formation dans la nouvelle politique énergétique, etc.) ;
- assistance au développement régional : l'A.D.E.P. apporte son concours technique à l'élaboration et la mise en œuvre de la politique régionale de formation dans les régions suivantes : Aquitaine, Auvergne, Basse-Normandie, Haute-Normandie, Languedoc-Roussillon, Provence-Alpes-Côte d'Azur, Rhône-Alpes.

Elle assiste les autorités régionales, départementales et locales dans leurs efforts de planification éducative afin de mieux ajuster les investissements de l'Etat aux priorités du développement ;

- activités d'expertises : l'A.D.E.P. effectue des évaluations pour éclairer certains choix d'investissements dans le domaine de l'éducation et de la communication.

Pour le compte d'autres départements ministériels

Le caractère interministériel de l'ensemble des activités de l'A.D.E.P. est attesté par la diversité des ministères qui lui passent commande : ministère des Universités, ministère du Travail, ministère du Commerce et de l'Artisanat, ministère de l'Environnement, ministère de la Justice, ministère de l'Intérieur.

Intervention pour d'autres partenaires

L'A.D.E.P. est, d'autre part, le conseil en matière de formation de diverses **organisations professionnelles au niveau des branches, d'entreprises et d'établissements** :

Groupement de formation continue du Bâtiment et des Travaux publics, Industries lourdes du bois, Aéroport de Paris, R.A.T.P., Association nationale pour la formation hospitalière, Institut national de la recherche agronomique, C.N.R.S., E.D.F. pour l'élaboration des systèmes de formation dans les grands chantiers, etc.

Soit directement **pour le compte de la Communauté Economique Européenne**, soit indirectement par l'intermédiaire du Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle (C.E.D.E.F.O.P.), l'A.D.E.P. effectue des expertises et des interventions (la transition école/vie active : évaluation d'actions pilotes ; évaluation de la formation des agents locaux du développement ; préparation du dossier d'aide de la C.E.E. pour la mise en œuvre du plan national d'alphabétisation et de formation de base des adultes au Portugal, etc.).

Depuis 1978, l'A.D.E.P. s'inscrit dans le champ de **l'exportation de la formation et du transfert technologique**. Par exemple, dans le cadre d'un contrat pluri-annuel, elle a assisté le ministère algérien de l'Urbanisme, de la Construction et de l'Habitat dans la conception et la mise en place d'une politique de la formation professionnelle liée à une nouvelle politique de la construction sur l'ensemble du pays.

Les publications de l'A.D.E.P.

Outre les multiples rapports, études et expertises qu'elle réalise chaque année pour répondre aux commandes qui lui sont faites, l'A.D.E.P. a édité divers ouvrages.

Citons en particulier :

- **Le Thésaurus « Education permanente »** : liste de 500 mots clefs et schémas fléchés. La première édition sera remise à jour début 1981 ;
- **Création d'activités, création d'emplois et formation continue** : étude réalisée à la demande du secrétariat général de la Formation professionnelle. Un ouvrage 16 × 24, 160 pages ;
- **La formation dans les prisons** : ouvrage collectif réalisé en collaboration avec les enseignants de l'Education ayant participé à la mise en place des premières actions de formation continue en faveur des détenus. Un ouvrage 16 × 24, 204 pages.

De 1973 à 1979, l'A.D.E.P. a édité la revue **Education permanente**.

Depuis 1977, elle publie, en collaboration avec le ministère de l'Education et les délégations académiques à la Formation continue, un bulletin mensuel destiné principalement au réseau public de formation : **Le Courrier de l'A.D.E.P.**

Chaque année, le service de documentation de l'A.D.E.P. publie une synthèse du bulletin mensuel qui dépouille l'ensemble des textes reçus au centre de documentation : **Documents pour l'éducation permanente**.

Guy BÉGUÉ,
directeur de l'A.D.E.P.

II. — Information et documentation

1. MANIFESTATIONS RÉCENTES

• **Second colloque International sur les activités physiques et les rythmes de vie de l'enfant d'âge élémentaire**

La Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente, par l'intermédiaire de l'Union sportive de l'enseignement du premier degré, s'adresse à l'enfant de l'école élémentaire publique. Dans sa présentation des travaux de ce 2^e Colloque (Palais de l'Unesco, 4 décembre 1980), Raymond Boisset, vice-président de l'U.F.O.L.E.P.-U.S.E.P., déclarait : « L'année internationale de l'enfant n'est plus, l'année olympique s'achève, l'enfant reste l'objet de nos préoccupations et de nos soins... A la suite du colloque 1979 qui avait pour thème " L'enfant, les activités physiques, le sport ", nous avons souhaité cette année approfondir un aspect de la recherche des conditions dans lesquelles il convient de placer l'enfant dont la formation, le développement, l'épanouissement sont les buts de tout système éducatif digne d'une réelle démocratie...

« Nous sommes heureux d'avoir pu réunir des personnalités appartenant à différents pays... Pour constituer le trésor où nous puiserons matière à nos réflexions, nous avons choisi de leur laisser entière liberté afin de ne perdre aucune parcelle de ce que leur ont apporté, dans ce domaine, leur compétence et leur expérience... »

Intervinrent tour à tour au cours de la journée :

M. Montagner, professeur à l'Université de Besançon ;

M. Schröder, professeur titulaire de la chaire de pédagogie sportive à l'Université de Göttingen (République Fédérale d'Allemagne) ;

M. le docteur Plat, directeur de la recherche bio-médicale à l'Institut national de la recherche pédagogique ;

M. James, directeur adjoint de l'Education du Berkshire (Grande-Bretagne) ;

M. Deroanne, professeur, directeur de la Revue de l'Education physique (Belgique) ;
Pierre Delfaud, président de la Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente, au cours de sa conclusion, résuma très bien les travaux de la journée en soulignant les convergences :

Sur les objectifs :

« Le sport scolaire n'a pas pour vocation d'aiguiller les enfants vers les clubs, la compétition, le sport de haut niveau ... Son but essentiel doit rester de donner à chaque enfant les moyens de se déterminer librement vers la pratique de son choix... » (M. Schröder).

« Il s'agit maintenant d'offrir à tous ce qui, jusqu'alors, avait été réservé à une élite ... L'objectif de l'éducation sportive pour les enfants est de leur permettre de découvrir et de maîtriser leur corps, et, ainsi, de contribuer à la découverte et à la maîtrise d'eux-mêmes ... Les enfants se mesurent, non les uns contre les autres, mais contre leurs propres capacités » (M. James).

« Devise proposée par la commission de réforme de l'éducation en Belgique : savoir ; savoir faire ; savoir être » (M. Deroanne).

Sur la prise en compte des obstacles à nos projets :

« En Belgique, comme en République fédérale, en Grande-Bretagne et en France, la pratique sportive à l'école se heurte à des obstacles institutionnels (manque de moyens, horaires insuffisants, carence des équipements, insuffisance de formation) et à des obstacles familiaux (rythmes imposés par les parents, alimentation déséquilibrée, sédentarisation excessive...) » (docteur Plat).

Sur les rythmes de la pratique sportive des enfants :

« Une bonne coordination sensori-motrice va de pair avec des possibilités accrues d'intégration sociale et de créativité ... Les enfants bien "rythmés" biopsychiquement sont souvent les plus créateurs et les plus originaux » (docteur Montagner).

Les propos se sont rejoints à trois niveaux :

- l'organisation de l'année scolaire : des séquences de six semaines de classe entrecoupées de deux à trois semaines de vacances ;
- l'organisation de la journée scolaire : intégration pleine et entière de la pratique sportive dans le « temps éducatif » ;
- l'impossibilité de substituer aux carences de l'éducation sportive à l'école une pratique sportive extra-scolaire.

Pierre Delfaud intervint alors sur la conception générale qui a présidé, particulièrement depuis la Seconde Guerre mondiale, à la définition des finalités confiées à l'enseignement en Europe occidentale — et sans doute ailleurs aussi —, conception que nous devons dénoncer car opposée à l'idéal laïque et « étroitement utilitariste de la formation initiale ».

« L'école n'est pas seulement un investissement matériel visant à élever le niveau de l'économie nationale, elle est, dans une conception laïque, l' "investissement démocratique" qui seul peut assurer la garantie des libertés, de la Liberté plutôt, car cette dernière ne se divise pas ! »

Claude ALBAGNAC.

2. SOUTENANCES DE THESES

Soutenances de thèses en sciences de l'éducation ou intéressant les sciences de l'éducation dans les universités de Paris et de la région parisienne (fin mars-début décembre 1980).

• Université de Paris I - Panthéon - Sorbonne

17 juin. Doctorat de 3^e cycle (nouveau régime)

Fotso-Sop (Paris). — **La théorie de la connaissance et l'éducation selon Platon.**

Directeur de thèse : M. Conche.

25 juin. Doctorat de 3^e cycle (nouveau régime)

Hinse (Gaëtan, épouse Serre). — **L'un et le multiple dans les ouvrages théoriques et pédagogiques d'Arnold Schoenberg.**

Directeur de thèse : M. Gulomar.

12 novembre. Doctorat de 3^e cycle (nouveau régime)

Hanana (Habib). — **Sociologie du cinéma en Tunisie depuis l'indépendance 1956-1979 (enquête auprès des étudiants et des lycéens âgés de 15 à 23 ans, par questionnaire).**

Directeur de thèse : M. Revault d'Allonnes.

29 novembre. Doctorat de 3^e cycle (nouveau régime)

Weinland (Mireille). — **De la nécessité des arts plastiques dans l'éducation des handicapés moteurs et malades classiques.**

Directeur de thèse : M. Rudel.

• Université de Paris III - Sorbonne nouvelle

6 juin. Doctorat de 3^e cycle

Roche (Roberte). — **L'enseignement aux Nouvelles-Hébrides : ses problèmes.**

Directeur de thèse : M. Dulck.

12 juin. Doctorat de 3^e cycle (nouveau régime)

Aladhami (Raad). — **Les problèmes phonétiques de l'enseignement du français en Irak.**

Directeur de thèse : M. Cohen.

24 juin. Doctorat de 3^e cycle (ancien régime)

Muwama (Anedu). — **Sémantique contrastive du français et du kikongo. Etude lexicale des champs sémantiques verbaux sur le thème de la manifestation de l'énergie : une contribution à l'amélioration des méthodes et techniques d'enseignement et de diffusion de la langue et de la culture française en milieu bantou du Zaïre.**

Directeur de thèse : M. Mitterrand.

26 juin. Doctorat de 3^e cycle (nouveau régime)

Ledo (Marcel). — **Les structures de l'enseignement dans les deux pays d'Afrique noire : le Nigeria et la République centrafricaine.**

Directeur de thèse : M. Appia.

30 octobre. Doctorat d'Université

Tanaka (Sadao). — **Les débuts de l'étude du français au Japon.**

Directeur de thèse : Mlle Hérail.

25 novembre. Doctorat de 3^e cycle (ancien régime)

Nguyen van Cong (Marie-thérèse, née Malvoisin). — **Evolution de l'éducation au Viet-Nam.**

Directeur de thèse : M. Meillon.

• **Université de Paris IV - Paris - Sorbonne**

25 juin. Doctorat de 3^e cycle

Vitrey (Anne, née Loschetter). — **Le théâtre des jésuites dans leur collège de Luxembourg pendant l'occupation espagnole au XVII^e siècle.**

Directeur de thèse : M. Guinard.

• **Université de Paris V - René-Descartes - Sciences humaines - Sorbonne**

2 juin. Doctorat d'Etat ès lettres et sciences humaines

Fitouri (Chadly). — **Biculturalisme, bilinguisme et éducation — analyse du cas tunisien.**

Directeur de thèse : M. C. Camilleri.

2 juin. Doctorat de 3^e cycle (nouveau régime)

Papaconstantinou (Panayotis). — **Différenciation scolaire et origine sociale dans l'école obligatoire hellénique.**

Directeur de thèse : Mme M. Stambak.

10 juin. Doctorat de 3^e cycle (nouveau régime)

Surhomme (Michèle), Biarnes (Jean). — **Adaptation et inadaptation scolaire et sociale des enfants antillais en France.**

Directeur de thèse : Mme H. Gratiot-Alphandery.

12 juin. Doctorat de 3^e cycle

Teusseire (Daniel). — **L'enfance et l'enfant dans l'Encyclopedia et le Dictionnaire de Trénoux.**

Directeur de thèse : M. G. Snyders.

16 juin. Doctorat de 3^e cycle (nouveau régime)

Dupont (Pol). — **Analyse théorique, expérimentale et philosophique de quelques déterminants de la relation éducative.**

Directeur de thèse : M. A. Léon.

17 juin. Doctorat de 3^e cycle

Maksoud (Marie). — **Les adolescents libanais et la guerre. Attitudes et réactions des jeunes classes terminales à Beyrouth et en banlieue.**

Directeur de thèse : Mme H. Gratiot-Alphandery.

18 juin. Doctorat de 3^e cycle (nouveau régime)

Plomb (Agnès). — **Les jeunes et l'Information - Presse des jeunes et presse lycéenne.**

Directeur de thèse : M. G. Durandin.

19 juin. Doctorat de 3^e cycle

Contou (Jeanne). — **Les punitions dans les lycées et collèges de l'instruction publique en France au XIX^e siècle (1814-1854). (Approche historique d'une relation conflictuelle.)**

Directeur de thèse : M. A. Léon.

19 juin. Doctorat de 3^e cycle (nouveau régime)

Cuxac (Christian). — **L'éducation des sourds en France depuis l'Abbé de l'Epée - Aperçu linguistique et historique sur la langue des signes français.**

Directeur de thèse : M. F. François.

- 22 septembre. Doctorat de 3^e cycle (nouveau régime)
Rotsika (Vassiliki). — La notion d'ordre chez l'enfant d'âge préscolaire.
 Directeur de thèse : Mme E. Vurpillot.
- 23 juin. Doctorat de 3^e cycle (nouveau régime)
 Crassanakis (Georges). — **Loisir et autoformation culturelle des normaliens grecs.**
 Directeur de thèse : M. J. Dumazedier.
- 25 juin. Doctorat de 3^e cycle (nouveau régime)
 En-Nafaa (Ridha). — **Etude quantitative comparée de l'enseignement primaire et secondaire en Tunisie, Maroc et Algérie.**
 Directeur de thèse : M. Le Thanh Khoi.
- 26 juin. Doctorat de 3^e cycle
 Alcalde (José Alberto). — **L'enseignement supérieur dans le Venezuela contemporain : aspects économiques.**
 Directeur de thèse : M. Le Thanh Khoi.
- 23 septembre. Doctorat de 3^e cycle (nouveau régime)
 Borghoch (Massoud). — **Le développement de l'enseignement au Liban entre 1943 et 1973.**
 Directeur de thèse : Mme J. Lagneau.
- 25 septembre. Doctorat de 3^e cycle (nouveau régime)
 Andriambelo (Nivohantamalala, épouse Ravemananoro). — **La passation du Rorschach à des enfants malgaches.**
 Directeur de thèse : M. D. Anzieu.
- 30 septembre. Doctorat de 3^e cycle
 Colardyn (Danielle). — **Le processus d'insertion dans le milieu de travail au moment de la formation.**
 Directeur de thèse : Mme F. Bacher.
- 3 octobre. Doctorat de 3^e cycle
 Mathias (Michel). — **Rôle et importance de la structuration rythmique régulière dans la pédagogie de la rédaction en français.**
 Directeur de thèse : M. L. Legrand.
- 4 octobre. Doctorat de 3^e cycle (nouveau régime)
 Léger (Alain). — **Situation et position sociale des professeurs en France.**
 Directeur de thèse : Mme V. Isambert.
- 10 octobre. Doctorat de 3^e cycle (nouveau régime)
 Ayout (Faouzi). — **Evaluation du contenu des programmes scolaires du cycle primaire au Koweït. Application sur les manuels de lecture.**
 Directeur de thèse : M. Le Thann Khoi.
- 22 octobre. Doctorat de 3^e cycle (nouveau régime)
 Da Silva Becker (Lauro). — **La formation pédagogique à l'Université Fédérale du Paraná. Etude des comportements des maîtres et des élèves.**
 Directeur de thèse : M. A. Léon.

9 décembre. Doctorat de 3^e cycle (nouveau régime)

Porter (John). — **Etude de l'efficacité comparée de différents modes d'entraînement à la communication.**

Directeur de thèse : Mme J. Beaudichon.

10 décembre. Doctorat de 3^e cycle

Bonvin (François). — **Formes d'encadrement et demandes des familles dans l'enseignement privé. Deux établissements secondaires dans leur marché.**

Directeur de thèse : M. L.V. Thomas.

• **Université de Paris VIII - Paris-Nord**

24. juin. Doctorat de 3^e cycle

Cherrad (Yasmina) née Bencheffra. — **Réflexions et jalons pour un enseignement de la compétence de communication en langue française à des élèves de l'enseignement moyen en Algérie.**

Structures et réformes de l'enseignement

BELGIQUE

BEAUCHESNE (M.L.), GILLE (A.). — Qu'est-ce que l'enseignement rénové ? — La Revue des écoles (Tournai), n° 2, oct. 1980, pp. 37-48.

Il s'agit d'une synthèse d'ouvrages, d'articles de revues, dont la bibliographie se trouve à la fin de l'article. Cette synthèse se divise en deux parties : la première traite de la loi du 19 juillet 1971, de ses origines, de son inspiration et de ses dispositions. Cette loi ne concerne que l'enseignement secondaire. La seconde partie porte sur l'application de la loi d'après certaines données dont la plus importante est l'enquête lancée par l'enseignement catholique sur les objectifs poursuivis par l'enseignement secondaire rénové. Les enseignants mobilisés par cette réforme devraient pouvoir la poursuivre en s'efforçant de rechercher les remèdes convenant aux difficultés et obstacles rencontrés depuis sa mise en place.

DRISCART (Simon). — Chances égales pour tous. — La Revue des écoles (Tournai), n° 4, déc. 1980, pp. 106-113.

Le facteur social a une influence incontestable sur la réussite ou l'échec de l'enfant, ce qui ne veut pas dire que l'échec est constaté seulement chez l'enfant issu d'un milieu défavorisé ; il est évident qu'il peut survenir parmi les enfants issus de différents milieux. La question posée est celle-ci : l'école corrige-t-elle ou accentue-t-elle les inégalités sociales ? L'école met pour la première fois en contact, des enfants venant de milieux très différents et cela devrait constituer un progrès dans le rapprochement social et vers l'égalité. Mais cette égalité ne peut être prévue qu'à long terme car ce n'est qu'après la Seconde Guerre mondiale, après la mise en application du pacte scolaire, que les enfants de toutes conditions ont reçu un même type de formation aux niveaux préscolaires et primaires sans aucune ségrégation. Le fossé existant entre les enfants ne pourra se combler que par un enseignement individualisé. Il ressort de la présente analyse que le risque d'échecs d'un enfant d'une catégorie sociale donnée dans l'enseignement primaire, est fonction de l'intérêt culturel spécifique de son milieu familial. On réduirait donc les écarts en favorisant la promotion culturelle des adultes. Au niveau de l'enseignement, des réformes sont en cours, tant au niveau des élèves qu'à celui des enseignants, en vue d'instituer une pédagogie d'éveil qui favoriserait la motivation et la participation active des enfants.

VERMEESH (A.). — Repenser le rénové. — Humanités Chrétiennes (Bruxelles), n° 2, déc.-janv. 1980-1981, pp. 132-137.

Tout en rappelant les buts de la rénovation, l'auteur tente de répondre à un certain nombre de questions qui se posent après le premier cycle de six années qui vient de se terminer dans les premiers établissements pratiquant l'enseignement

renové. Afin de tirer tout le bénéfice du renové, il faut avant tout en respecter l'esprit dont l'essentiel doit être centré sur l'élève. C'est le conseil de classe qui doit assurer le bon fonctionnement du système et il est nécessaire qu'il suscite l'intérêt de l'élève en l'aidant et en créant un climat de confiance qui favorisera la réussite du renové.

BRÉSIL

FRANCA (Genival Saraiva de). — *Politica educativa del Brasile oggi*. — Orientamenti pedagogici (Rome), n° 5, sept-oct. 1980, pp. 833-850.

L'approche du système éducatif de quel que pays que ce soit suppose une profonde connaissance préalable des facteurs politiques, géographiques, sociaux, économiques et culturels qui forgent son identité. Pour le Brésil il est essentiel de tenir compte de l'étendue de son territoire : 8 551 965 km², de sa population estimée à 124 232 000 habitants avec une croissance annuelle de 2,8 %, de la complexité administrative de cette confédération de vingt-deux Etats très décentralisés. Cette analyse de la politique éducative dans la législation et les structures administratives présente les caractéristiques définies par le ministère de l'Education et de la Culture pour les différents niveaux de la scolarité. L'éducation préscolaire de 3 à 6 ans n'accueille que 600 000 enfants sur les 22 millions en âge de la fréquenter. L'enseignement du premier degré, obligatoire et gratuit, concerne environ 23,5 millions d'enfants de 7 à 14 ans dont le quart n'est pas scolarisé, l'abandon des études étant, par ailleurs, très fréquent. La discrimination est assez frappante au niveau du second degré puisque seuls 10 % des élèves poursuivent leurs études générales, d'autres s'orientant vers la formation professionnelle. L'accès à l'enseignement supérieur est sanctionné par un concours sélectif. Néanmoins, à l'instar de la plupart des pays en voie de développement, l'accroissement du nombre des étudiants est assez remarquable et pourrait atteindre en 1990 le chiffre de 10 millions d'étudiants pour une population prévue de 170 millions d'habitants. Le système scolaire brésilien a considérablement développé la pratique de l'éducation ouverte inspirée de l'Open school et de l'Open University qui, par tous les moyens modernes de communication met l'enseignement à la portée du plus grand nombre sur tout le territoire national. L'enseignement des adultes bénéficie par ailleurs d'excellentes organisations dont le MOBREAL, la Commission Paulo Freire de culture populaire. Les résultats sont encourageants mais, seule une politique sociale judicieuse pourra mettre fin aux inégalités et à un analphabétisme encore trop élevé. Statistiques et références permettent une connaissance plus approfondie de l'enseignement au Brésil.

CANADA QUÉBEC

DEMERS (P.). — *Le refus tranquille de l'école au Québec*. — Education Québec (Québec), n° 3, nov.-déc. 1980, pp. 10-20.

L'auteur affirme qu'il y a au Québec, comme ailleurs dans le monde, des élèves qui contournent l'école assez longtemps et assez souvent pour qu'on puisse considérer qu'ils la jugent indésirable. Des parents à leur tour résistent parfois à l'institution scolaire « officielle » en refusant d'y exiler leurs enfants ou en mettant sur pied des écoles et une pédagogie qui leur ressemblent davantage. Il y a aussi de la désertion dans le corps enseignant. Pour parler de contestation de l'école dans le cadre québécois, il faut faire l'addition des petits refus de l'école. La somme de ces petits refus ponctuels permettra peut-être de dégager les raisons de la fidélité ou de l'infidélité à l'école québécoise.

CHILI **MUNOZ (Hector).** — **Droit à l'éducation, droit de l'homme.** — Revue internationale des enseignants (Berlin), n° 3, 1980, pp. 3-11.

Quelle est la place du droit à l'éducation dans le droit international, depuis notamment les recommandations de l'Unesco en 1960 et celles de l'O.N.U. en 1966 ? Après une brève analyse appuyée d'exemples, des structures éducatives en Union soviétique, Hector Munoz s'attache plus particulièrement au cas du Chili où, depuis le coup d'Etat militaire de septembre 1973 qui mit fin au gouvernement Allende, l'on porte atteinte aux libertés et aux droits fondamentaux de l'éducation. La lecture du très officiel rapport Ortuzar montre à l'évidence la politique discriminatoire anti-démocratique et néo-fasciste du régime actuellement au pouvoir. Une conclusion assez optimiste permet de préparer et d'espérer un retour à l'exercice des libertés et à un réel droit à l'éducation pour tous.

ÉCOSSE **GRANT (Nigel).** — **Problems of specialization and generalization in the lower secondary school : the case of Scotland.** — Compare (Milton Keynes), vol. 10, n° 2, 1980, pp. 141-152

L'Écosse s'est toujours réclamée d'une tradition d'éducation générale par opposition à la tradition anglaise de spécialisation. Cet article examine la survivance effective de cette différence à une époque où le développement de la science et la péremption rapide des connaissances rendent l'idéal de « culture universelle » encore plus inaccessible qu'autrefois. L'auteur décrit d'abord le système d'enseignement écossais dans la mesure où il se distingue du système anglais : l'école primaire regroupe sept années de P1 à P7 (5 à 12 ans) sans subdivisions « enfantine » et « junior », ni écoles moyennes, ni filières, ni sélection. L'enseignement secondaire, entièrement polyvalent (il n'y avait pas de « grammar school »), est divisé en 1^{er} cycle et 2^e cycle. Le 1^{er} cycle, de 51 à 54, comprend deux années d'enseignement commun dans les classes d'aptitude hétérogène. Le classement en filières commence en 53 et 54, ainsi que la sélection des sujets et il n'y a pas d'examen externe qui sanctionne la fin de la scolarité obligatoire, comparable au C.S.E. anglais. Une partie des élèves passe les épreuves, « grade ordinaire » du « Scottish Certificate of Education ». Le second cycle comprend deux années 55 et 56 (de 16 à 18 ans). Dès la 5^e année les élèves passent des épreuves du « S.C.E. grade supérieur » et certains entrent à l'université. En 56 les élèves peuvent passer en supplément deux ou trois épreuves pour le « Certificate of sixth year studies » qui suppose un travail plus approfondi. Il apparaît qu'au niveau du second cycle le système écossais est moins spécialisé (bien que la création du « C.S.Y.S. » aille dans le sens d'une spécialisation) : les élèves passent dans cinq ou six matières au « grade supérieur » plus quelques épreuves au « grade ordinaire ». Au contraire, pour la majorité des élèves — ceux qui quittent l'école à 16 ans — le programme du 1^{er} cycle est plus spécialisé que celui des Anglais et même l'un des plus étroits d'Europe actuellement.

EQUATEUR **Ecuador reforma su educación secundaria.** — Plana-OEI (Madrid), n° 227, septembre 1980, pp. 14-15.

La réforme de l'enseignement secondaire en Equateur décrétée le 5 mars 1980 entre en vigueur, selon les régions, en 1980-81 et 1981-82 et semble n'être qu'une étape sur la voie de transformations profondes. Un historique rappelle les différentes phases qui ont précédé les dernières dispositions apparemment très préoccupées

d'offrir une formation professionnelle et des débouchés adaptés aux besoins économiques nationaux. La durée des études secondaires est fixée à trois années obligatoires de cycle de base auxquelles s'ajoutent, selon l'orientation, des études d'une longueur variable. Le titre de « Bachiller » s'obtient après trois ans de spécialité avec le choix entre sept disciplines : humanités modernes ou classiques, pédagogie, commerce et administration, techniques en arts industriels, agronomie, beaux-arts. Le « Práctico » en électricité, monitorat, taxidermie, machines à écrire... est formé en deux ans. Pour d'autres spécialités une seule année après les trois du cycle de base, est nécessaire. Le titre de « Técnico » s'obtient après trois ou quatre années supplémentaires et octroie le droit d'exercer certaines professions de secrétaire bilingue, informaticien, guide touristique, traducteur, commerce import-export...

ESPAGNE

Infancia y Universidad. — *Studia pedagogica* (Salamanque), n° 6, juillet-décembre 1980, 165 p.

Un apport de l'Espagne à la célébration de l'Année internationale de l'enfant par la publication des travaux présentés lors de la semaine « Enfance et Université » tenue à Salamanque en novembre 1979 et qui traitaient des thèmes suivants : une approche historique et pédagogique des conceptions de l'enfance ; l'enfant dans l'Antiquité classique et dans le Moyen Age hispanique ; l'enfant dans l'histoire de la médecine et dans le droit ; l'enfant, la nature et l'éducation au milieu environnant. Ces différentes approches sur l'évolution des mentalités à l'égard des conditions socio-pédagogiques du développement de l'enfant et sur la place de la réalité enfantine dans l'histoire, le droit, la science, sont complétées par une très dense bibliographie internationale, sur tous les thèmes de l'éducation préscolaire depuis les généralités sur les programmes, les objectifs, l'évolution, les méthodologies, aux études particulières sur les spécialistes Froebel, Montessori sans omettre les recherches de la psychanalyse, de la génétique, les indications didactiques sur le langage, l'initiation à la lecture, à l'écriture, au calcul, ni ce qui concerne l'éducation psychomotrice, la créativité, l'expression corporelle, musicale, artistique, le jeu, la littérature enfantine.

Programas renovados de la EGB (documento de consulta). — *Vida escolar* (Madrid), n° 206, mars-avril 1980, 78 p.

Les changements socio-politiques survenus en Espagne depuis trois ans, les recherches menées sur les échecs scolaires, les nouveaux besoins d'une société en évolution, le vieillissement des méthodes et des matériels pédagogiques ont rendu indispensable la rénovation de l'enseignement préscolaire et de l'éducation générale de base (EGB, obligatoire de 6 à 14 ans). Le directeur général de l'EGB préface le texte (document de base du travail) des nouveaux programmes : objectifs, caractéristiques, conséquences sur l'organisation scolaire, manuels et moyens pédagogiques. Un calendrier programme la mise en application jusqu'en 1984. Ce numéro spécial de *Vida escolar* se consacre ensuite à une analyse plus approfondie de la réforme dans le cadre de l'enseignement de la langue espagnole : utilisation du langage, techniques de travail, information sur la langue, la littérature. D'autres monographies, à paraître, traiteront des disciplines suivantes : sciences sociales, sciences naturelles et mathématiques ; éducation physique et enseignements artis-

tiques. Ces publications, destinées aux enseignants et aux personnels d'éducation, soumettent ainsi ces projets de programmes rénovés à leur réflexion et à une possible expérimentation. Les suggestions et les critiques recueillies et analysées permettront de modifier le texte de la réforme avant qu'il soit définitivement adopté par le ministère de l'Education.

ÉTATS-UNIS

Dealing successfully with declining enrollment. — NASSP Bulletin (Ann Arbor, Mich.), n° 439, nov. 1980, 26 p.

L'enseignement public a vu jusqu'ici une croissance continue de ses effectifs scolaires et la certitude que ce phénomène se poursuivrait indéfiniment. La réalité est tout autre, et l'on assiste aujourd'hui à une baisse rapide du nombre des élèves. Ce nouveau fait va-t-il ramener la pauvreté, l'inaction et les atteroiements ? Il semble que ce déclin de la population scolaire ne menace pas la qualité de l'enseignement si les administrateurs planifient soigneusement : les petits effectifs peuvent devenir une véritable bénédiction.

Spotlight on the smaller school. — NASSP Bulletin (Ann Arbor, Mich.), n° 438, oct. 1980, 50 p.

Les petites écoles dans les zones aussi bien urbaines que rurales suscitent un renouveau d'intérêt, ce qui contraste avec les recommandations et les efforts des années 60 et 70. Ce mouvement en faveur des petites écoles considère que les besoins de la majorité des élèves ont été négligés et les promesses attendues des établissements et des maîtres décevantes ou sous-développées. Quelle relation peut-il y avoir entre la taille d'une école et son efficacité ? Ce numéro spécial est consacré aux questions que soulève le problème : la qualité des programmes destinés à de gros effectifs ; les effets de la taille de l'école sur la participation des élèves, la formation et le recrutement des maîtres des petites écoles, l'administration des petites écoles, etc.

EUROPE

Maman Europe et ses petits enfants. — L'Education (Paris), n° 434, 6 nov. 1980, pp. 8-12.

Dans le cadre des travaux des communautés européennes sur l'enseignement préscolaire, vient de paraître le rapport de Madeleine Goutard, inspectrice départementale de l'Education, intitulé : « L'éducation préscolaire dans la Communauté européenne » et publié dans le n° 12 de la revue Etudes. L'Education en a extrait deux chapitres concernant spécialement le rôle social de l'école maternelle et les garanties qu'elle offre pour la protection des droits de l'enfant. Des observations menées dans de nombreux pays soulignent l'adaptation des rythmes scolaires aux contraintes sociales et professionnelles des familles et les difficultés d'organisation de l'encadrement, certains enfants étant présents dans l'école durant la totalité des heures d'ouverture qui peut s'étendre de 7 h 15 à 19 h.

Dans certains pays la politique familiale permet d'organiser l'éducation préscolaire dans le seul souci du bien de l'enfant en lui permettant une présence plus longue au sein de sa famille. Le rôle le plus important de l'école qui accueille le tout jeune enfant est de lui permettre par la socialisation, l'usage d'une libre autonomie, la participation à une communauté d'égaux, de découvrir et d'épanouir toutes les richesses sensorielles, intellectuelles, créatives qu'il enferme.

FRANCE **L'articulation entre les cycles.** — Les langues modernes (Paris), n° 4, 1980, pp. 440-455.

Dans cet article sont exposés les débats tenus dans le courant du deuxième trimestre de 1980 au sein des dix différentes sections régionales de l'Association des professeurs de langues vivantes à propos de l'articulation entre les premier et second cycles. De l'ensemble des réflexions ainsi recueillies il ressort qu'il existe de nombreuses difficultés nées en partie de la détérioration du 1^{er} cycle et de l'application de la 6^e à la 3^e de la réforme Haby. La coupure trop nette entre les deux cycles empêche les professeurs, qui sont nombreux à le déplorer, de poursuivre leur enseignement en classe de 2^e, alors que s'y posent notamment des problèmes de blocage des élèves issus de sections diverses et trop hétérogènes et que les différences méthodologiques entravent l'adaptation. Les spécialistes proposent de développer les échanges entre professeurs de cycles différents pour coordonner leurs méthodes, de diminuer les effectifs au 2^e cycle, de revaloriser les langues aux examens, de renforcer les horaires et d'accroître les activités extra-scolaires, en langue (lectures, films, télévision, radio...), de mieux distinguer entre les différentes aptitudes : compréhension et expression écrites et/ou orales. Toutes leurs propositions sont destinées à améliorer l'enseignement des langues vivantes si controversé actuellement.

DEHAN (N.), PERCHERON (A.), BARTHELEMY-THOMAS. — **La démocratie à l'école.** — Revue française de sociologie (Paris), tome XXI, 3, juil.-sept. 1980, pp. 379-407.

Etude de l'influence du déroulement quotidien de la vie scolaire sur les attitudes et les comportements politiques. La société scolaire « soutenue et contenue » par l'autorité du maître est le lien privilégié d'apprentissage des modes de conduite. Certaines données d'une enquête dans les établissements secondaires permettent d'appréhender ces phénomènes. A partir de questions sur la désignation d'un chef de classe éventuel, qui est élu ? Pourquoi cet élu-là ? C'est le critère de la réussite qui semble s'imposer. La confrontation des caractéristiques sociales des élus et de leurs électeurs montre que ce n'est souvent qu'une façade qui masque des mécanismes complexes d'affinités et d'exclusions sociales.

L'Ecole catholique dans la société politique française. — Etudes (Paris), nov. 1980, pp. 479-491.

Un historique montre les relations qui se sont établies entre l'école catholique en France et l'Etat, relations qui se sont améliorées sous la V^e République. Les difficultés multiples telles que la baisse démographique, les questions administratives, les disparités entre les traitements des personnels des secteurs public et privé, ont

cependant chacune leurs avantages correspondants. On peut envisager l'évolution vers une nationalisation de plusieurs manières, l'intégration pouvant être douce ou brutale. D'une façon générale, la notion d'école catholique est appelée à se modifier suivant les modalités nouvelles de l'expression et de l'affirmation de la foi.

LEXIN (C.). — Causes d'échec scolaire dès l'enseignement primaire. — Revue d'hygiène et de médecine scolaire et universitaire (Paris), tome XXXIII, n° 3, juil.-sept. 1980, pp. 202-212.

Une étude sur le devenir scolaire de 426 enfants nés en 1970 fait apparaître une certaine discordance entre les prévisions du médecin scolaire lors de la visite d'admission à l'école primaire et l'évolution scolaire de l'enfant. Ceci étant constaté, on peut déceler trois facteurs de risques de retard scolaire : la position de benjamin ou d'avant-dernier dans une fratrie supérieure à deux enfants, la mésentente des parents, un milieu parental non francophone.

Le Pouvoir dans le système éducatif. — Bulletin de l'association française des administrateurs de l'éducation (Paris), n° 2, 1980, 102 p.

Donnant la parole à différents acteurs du pouvoir dans le système éducatif, ce cahier est l'amorce d'une étude qui sera poursuivie sur ce thème dans d'autres numéros. Après une définition de la notion de pouvoir donnée par Charles Toussaint, inspecteur général de la vie scolaire, une réflexion sur la prise de décision est proposée par le recteur Bertrand de Saint-Sernin, auteur du livre « Le décideur » (1979). Plusieurs chapitres sont consacrés à des témoignages sur l'expérience du pouvoir aux trois niveaux hiérarchiques que sont le rectorat, l'inspection académique, l'établissement scolaire du second degré. Une rubrique internationale complète ce numéro.

Le Refus. Genèse et incidences dans le système éducatif. — Colloque de l'A.F.A.E., Paris, 1^{er} et 2 mars 1980. — Administration et éducation (Paris), n° 3, 127 p.

Qui refuse quoi ? Comment ? Pourquoi et pour quoi ? Le refus peut se situer au niveau de n'importe quel membre de l'institution : élèves, enseignants (féminins le plus souvent), syndicats, associations. Les différents aspects du refus de l'école furent étudiés au cours de ce colloque : ses fondements biologiques, psychologiques et idéologiques, ses aspects constructifs aussi puisqu'il est l'affirmation « d'autre chose ». Ce colloque s'est terminé par l'étude du refus dans les sociétés en voie de développement où le secteur scolaire doit s'efforcer d'être en étroite coopération avec le secteur social et le secteur agricole.

VANDERMEERSCH (E.). — La politique scolaire de la V^e République. — Etudes (Paris), déc. 1980, pp. 609-626.

Depuis 1958, le système scolaire français a été profondément modifié par une série de lois et ordonnances, ainsi que par la « montée » démographique des jeunes. A l'heure actuelle, il est de bon ton de dénigrer l'action gouvernementale, le corps

enseignant ou les futurs « illettrés » de l'an 2000. L'auteur s'efforce de dépasser les critiques faciles en montrant, en particulier, comment les défauts de l'école sont le reflet des défauts de notre société et ne sont pas directement imputables aux seuls responsables du système scolaire.

GRANDE-BRETAGNE

Education in the 1980 S. — Secondary education journal (Londres), vol. 10, n° 3, nov. 1980, pp. 9-28.

Pour son dixième anniversaire, « Secondary education journal » après un bilan de la décennie passée, dresse un tableau des perspectives des années 80. En Grande-Bretagne c'est le professeur qui détient la responsabilité de concilier les diverses exigences qui pèsent sur la mise au point des programmes (souhaits de parents, des employeurs, de la direction de l'enseignement et de plus en plus, aspiration des élèves eux-mêmes), puisque le contenu et les étapes de l'apprentissage ne sont pas fixés en détail par les autorités de l'éducation. Selon John Hipkin il est souhaitable de ne pas se tourner vers un contrôle central du curriculum. Mais des travaux de développement du curriculum sont nécessaires qui demandent du temps et devraient être l'une des fonctions du professeur. Quant aux examens qui sont le facteur le plus influent dans l'élaboration des programmes, ils sont censés évoluer de façon importante puisque le système d'examen unique à 16 ans doit fonctionner à partir de 1987. Sur le plan financier, l'expansion — déjà réduite à 0,8% entre 1975 et 1980 des dépenses d'éducation — se transformera en une régression d'environ 10,2% en valeur réelle. Alan Leech ne voit pas l'avenir immédiat de l'enseignement secondaire avec optimisme : le droit accordé aux parents par la loi de 1980 de choisir plus librement l'établissement scolaire où ils inscriront leurs enfants provoquera à court terme un déséquilibre entre les effectifs des écoles et un climat de doute chez les enseignants. Mais à long terme la diminution de la population d'âge scolaire permettra une amélioration qualitative de l'enseignement et une extension des possibilités d'études complémentaires.

SUTHERLAND (Margaret B.). — Decentralization versus international and national policy determination : the case of foreign language learning in England. — Compare (Milton Keynes), vol. 10, n° 2, 1980, pp. 179-185.

L'auteur considère l'effet de la décentralisation du système d'enseignement britannique sur l'éventualité d'une détermination de politique pédagogique supranationale, notamment en ce qui concerne les langues étrangères. La nécessité d'une meilleure communication entre les pays est reconnue pour des raisons politiques (développement de la communauté européenne) et socio-culturelles. Cependant en Grande-Bretagne deux tiers des élèves (et plus de 2/3 des garçons) abandonnent les langues vivantes dès 14 ans. Les expériences d'enseignement précoce du français ont souffert d'un manque de motivation des enfants comme le révèle l'enquête comparative d'Elizabeth Halsall sur l'Angleterre, les Pays-Bas et la Belgique. Si la politique des programmes suivait les tendances internationales, la situation actuelle — déclin de l'enseignement des langues vivantes — serait totalement inversée. Il existe actuellement une incertitude des professeurs eux-mêmes quant aux objectifs et à la cible de l'enseignement des langues : est-il destiné aux élèves moyens ou à une élite ? Doit-il se concentrer sur la communication orale ou sur la lecture ou les faits de civilisation ?

ITALIE

SARTI (Silvano). — **Dati sullo sviluppo della scuola materna, primaria e secondaria in Italia, a partire dal 1950.** — *Orientamenti pedagogici* (Rome), n° 160, juil.-août 1980, pp. 589-624.

D'importantes données statistiques extraites des publications officielles de l'I.S.T.A.T. (Institut central de statistique italien) permettent une connaissance précise des réalités de l'enseignement italien grâce, notamment, à une analyse approfondie des tableaux numériques concernant le développement des inscriptions des élèves dans les enseignements préscolaire, primaire et secondaire depuis l'année scolaire 1950-51 jusqu'à l'année 1979-80. Ils permettent également de mieux apprécier certaines caractéristiques sur la répartition des élèves par sexe, le nombre moyen des élèves par unité scolaire et le pourcentage des enseignants aussi bien dans l'enseignement public que privé. Certaines prévisions s'étendent jusqu'à l'année 1985-86.

Statistiche dell'Istruzione. — **Evoluzione del sistema scolastico italiano dal 1974-75 al 1978-79.** — *Orientamento scolastico professionale* (Rome), n° 2, avril-juin 1980, pp. 164-182.

La modification du système scolaire italien peut être mesurée à la lecture des plus récentes données statistiques. L'évolution sociale et l'accès grandissant des femmes au monde du travail ont développé la croissance de l'école maternelle qui concerne 70,9 % des enfants de 3 à 5 ans. La chute démographique des années 70 s'est répercutée sur le taux de la scolarité du niveau primaire qui a diminué de 0,8 % et accueille 7.050.268 élèves. On assiste par ailleurs à une progression constante du nombre de passages dans l'enseignement secondaire du premier cycle (la scuola media). La sélection commence à se manifester au niveau de l'enseignement secondaire de deuxième cycle. Actuellement la formation professionnelle attire davantage et accueille 19,2 % des élèves, soit 8,2 % d'augmentation pour l'année 1977-1978. 46,9 % d'élèves sont inscrits dans les instituts techniques, la préférence étant accordée au secteur commercial. Le pourcentage des inscriptions dans les écoles normales d'instituteurs s'est accru de 7,1 %. L'enseignement artistique dispensé soit dans les lycées artistiques soit dans les Instituts d'art semble en augmentation et représente environ 2,5 % de l'ensemble des élèves du secondaire. Une étude attentive des statistiques des diplômes décernés à l'issue des différents cycles confirme la tendance actuelle à un développement de la formation professionnelle, des disciplines techniques commerciales, des orientations scientifiques au détriment des études classiques ou littéraires pour d'évidentes raisons socio-économiques. Les cours du soir, uniquement destinés à la formation technico-professionnelle d'adultes de 15 à 40 ans n'ayant pas dépassé le niveau du premier cycle du deuxième degré sont essentiellement fréquentés pour les enseignements des secteurs de l'aéronautique, de l'agriculture, du tourisme, du commerce. Les documents statistiques sont officiels et récents, 1978-1980.

MAGHREB

L'arabisation au Maghreb. — *Actuel développement* (Paris), n° 38, sept.-oct. 1980, pp. 25-32.

Ce dossier dresse le bilan de la politique d'arabisation menée par les trois Etats du Maghreb depuis l'indépendance ; il analyse les incidences des réformes entreprises sur le recrutement des enseignants et l'apprentissage du français, et les pro-

bièmes qui subsistent : manque de matériel pédagogique adapté et d'enseignants arabisants, valorisation du français considéré comme la langue du monde des sciences et des techniques, donc de la réussite sociale, problème des parlers régionaux — berbère ou arabe dialectal. Suit une interview de Gilbert Grandguillaume, spécialiste du Maghreb, lequel considère que l'arabisation n'est pas une opération rentable économiquement ou linguistiquement, mais qu'elle est jugée nécessaire par les responsables politiques parce qu'en rapport direct avec la résurgence d'une personnalité nationale et le fait de retrouver une identité propre. Un article considère plus spécialement l'exemple tunisien.

NIGERIA

UBAH (C.N.) — Western education in Africa : The Igbo experience 1900-1960. — Comparative education review (Chicago), vol. 24, n° 3, oct. 1980, pp. 371-388.

Initialement, la réaction des Africains à la culture occidentale fut le rejet. Les racines de cette répugnance à accepter notre système de valeurs étaient profondes mais lorsque la validité des innovations fut établie, les oppositions tombèrent peu à peu. Le processus de rénovation du système d'éducation est étudié par l'auteur dans le cas précis du peuple Igbo qui semble avoir accompli les transformations les plus rapides. Si la part des missionnaires dans l'introduction d'un système éducatif de type occidental est primordiale (elle a même précédé l'arrivée des colons), la participation des Africains eux-mêmes a été beaucoup plus importante qu'on ne l'admet généralement. Cet article examine en détail le développement de l'enseignement primaire et secondaire Igbo pendant la période coloniale, en mettant en lumière les trois aspects principaux de cette expérience : Les facteurs de développement et d'amélioration pédagogiques, les objectifs et les difficultés des missionnaires chrétiens, le statut des enseignants, leur association au travail d'élaboration du curriculum.

RÉPUBLIQUE FÉDÉRALE D'ALLEMAGNE

NEUBAUER (Elfriede Ch.). — Erziehungsstrategien von Kindergärtnerinnen zur Bewältigung sozialer Konflikte bei Vorschulkindern. — Psychologie in Erziehung und Unterricht (München), n° 5, 1980, pp. 257-266.

Quatre-vingt-douze jardinières d'enfants ont été interrogées et ont rempli un questionnaire présentant les situations conflictuelles rencontrées au niveau de l'enseignement préscolaire afin de définir leur comportement par rapport aux enfants et en vue d'améliorer la situation de ceux-ci. Les réponses ont été analysées et classées par catégorie puis évaluées selon les stratégies qu'elles emploient : utilisation importante des méthodes directives : sanctions et ordre ; ignorance totale des problèmes des enfants ; utilisation de la « modeling shaping technique ». Dans chaque cas les jardinières d'enfants réagissent aux comportements d'agressivité et d'angoisse des enfants par les moyens éducatifs les plus diversifiés.

NOTH (Wilhelm). — Pro und kontra Gesamtschule. Eine Zwischenbilanz. — Coll. Brennpunkte der Bildungspolitik 2 (Stuttgart), 1979, 159 p.

Ce bilan provisoire des tentatives d'application de l'école globale en R.F.A. a pour objet de donner une première définition de ce que peut et doit être une école globale. Des tableaux détaillés présentent les structures d'enseignement existant dans

ce pays ainsi que les filières de formation possibles afin d'aboutir à un tableau spécifique sur les écoles intégrées. La critique de cette forme d'enseignement fait ressortir les points négatifs suivants : — lenteur du système dans la mesure où ce sont les élèves les plus mauvais qui déterminent le rythme de travail de la classe ; — manque de spécialisation par rapport à la demande de la société actuelle et par là même manque de formation professionnelle ; — possibilité d'intégration des éléments positifs de cette méthode d'enseignement dans le cadre de l'école traditionnelle ; — organisation nouvelle ne s'accompagnant pas forcément d'un renouveau pédagogique fondamental ; — développement de l'anonymat dans des groupes importants dirigés par des enseignants surchargés et peu compétents pour ce type d'enseignement. Par ailleurs les auteurs notent un certain nombre d'avantages : — valeur de la culture générale permettant une spécialisation ultérieure ; — formation humaine de l'élève, responsabilité, tolérance et solidarité, vie de groupe ; — l'enseignement intégré dispense le même enseignement à tous les élèves et comble parfois les lacunes du système traditionnel ; — création de nouveaux objectifs pédagogiques basés sur l'élève en tant qu'individu social ; — regret de voir l'expérience en difficulté faute de moyens financiers ; importance des groupes scolaires et effectifs des classes. En conclusion un bilan général est effectué sur dix années d'expérience et d'application de la méthode d'enseignement intégré, bilan débouchant sur des perspectives de travail.

WEBER (Annelise). — **Erziehung und Bildung im Alter.** — Pädagogische Rundschau, n° 10, 1980, (Verlag Sankt Augustin), pp. 649-665.

Cet article a pour objet d'étudier la situation de l'éducation vis-à-vis des personnes du troisième âge. Une première analyse est faite au niveau des tendances actuelles de la gérontologie. A ce jour, en R.F.A., cette science est en retard comparée aux pays européens. C'est essentiellement une aide médicale, psychologique et sociale. Il convient d'améliorer la situation des personnes âgées. Cette amélioration passe par une éducation. La géragogie se présente comme un domaine de recherche de la gérontologie. Ses objectifs doivent être les suivants : faire prendre conscience aux personnes âgées de raisons de vivre jusqu'alors ignorées ou inconscientes, activer certains intérêts et motivations existant en fait de façon patente, encourager de nouvelles expériences en élargissant le champ de celles-ci. La mise en pratique de la géragogie est difficile car elle dépend de trois facteurs différents : le matériel et les moyens mis en œuvre, la qualification professionnelle des formateurs, les résultats des recherches pédagogiques au niveau du troisième âge. Les auteurs insistent, en conclusion, sur l'importance de l'image de la vieillesse que les formateurs doivent donner aux personnes âgées.

UNESCO

CARNOY (Martin). — **Les Institutions Internationales et la politique de l'éducation.** — Perspectives, Unesco (Paris), vol. X, n° 3, 1980, pp. 291-310.

La première partie de l'article, très théorique, examine les différents points de vue sur les motivations qui ont amené les institutions internationales (et les institutions des pays développés qui fournissent une aide internationale), à s'occuper si activement d'éducation sur le plan international, et en particulier à promouvoir des types de réforme dans les pays en voie de développement ; chacun de ces points de vue,

selon l'auteur, correspond à une vision différente du système économique international, de l'Etat et de l'interaction des Etats. Ensuite est analysée la stratégie éducative de la Banque Mondiale dans les pays à faible revenu telle qu'elle ressort d'une de ses récentes études intitulée : « Education. Politique sectorielle » ; ce n'est pas un simple exposé des types de projets que la Banque se propose de financer, mais un résumé de recherches qui donnent les raisons du financement de certains projets, et non d'autres. C'est ainsi que la politique de la Banque est étudiée avec ses implications pour le changement économique et social dans les pays en voie de développement.

DUPONT (Béatrice). — **File ou garçon : la même éducation ?** — Etude sur les programmes scolaires dans le secondaire, Unesco (Paris), 1980, 96 p.

Depuis la Conférence mondiale de l'Année internationale de la femme (Mexico, 1975), l'Unesco encourage toutes les actions menées en faveur de l'égalité des chances offertes aux jeunes filles en matière d'éducation et destinées à prolonger les résultats acquis au-delà de 1985, date à laquelle s'achève la Décennie des Nations Unies pour la femme. L'étude de Béatrice Dupont analyse et compare les travaux préparés par l'Unesco, par l'Afghanistan, la Jamaïque, la Jordanie, Madagascar, la Mongolie, le Portugal et la Turquie, sept pays où les structures sociales, culturelles, historiques, restreignent, parfois considérablement, le rôle de la femme. Cette recherche est menée sur les programmes (objectifs, contenus, méthodes) des enseignements du second degré (général, technique, professionnel, normal). Elle étudie les discordances quantitatives et qualitatives, les différences au niveau des programmes, l'apprentissage, (selon les modèles traditionnels) des rôles et des professions traditionnellement masculins ou féminins, la responsabilité des enseignants dans la permanence des stéréotypes ainsi que d'influence des manuels scolaires ou des organisations de jeunesse. Malgré une théorique absence de discrimination entre les sexes dans ces différents pays et un certain nombre d'acquis, ce n'est que par une évolution radicale des mentalités et une réelle participation des femmes au développement national que disparaîtront les discriminations et les inégalités. En annexe : énoncé des formations réservées aux garçons et aux filles « de jure » et tableau de l'enseignement technique et professionnel (par sexe) au Portugal. Bibliographie.

YUGOSLAVIE

STANISAVLEJEVIC (Dr Vikasin). — **Neke mere za unapredvanje obrazovno-vaspitnog rada u osnovnoj školl.** — Revija obrazovanja (Belgrade), no 3, 1980, pp. 49-59.

La modernisation du travail éducatif à l'école élémentaire suppose l'équipement de ces écoles et la préparation des professeurs à l'utilisation des méthodes éducatives modernes. Comme l'école élémentaire manque de professeurs habitués à l'emploi des méthodes actives, les institutions républicaines ont mis en œuvre deux projets. L'un concerne la création d'une bibliothèque de référence pour les élèves et l'autre une bibliothèque de référence pour les professeurs. Du point de vue de l'auteur ces bibliothèques appartiennent à l'équipement des écoles au sens large. Tenant compte des programmes, un grand nombre de publications doit être mis à la disposition des élèves et faire partie du matériel affecté à la classe ou à la section. De plus ces publications doivent être si possible disponibles en un certain nombre d'exemplaires pour permettre la consultation par les élèves à intervalles réguliers ou pendant les temps libres. Ce projet d'équipement est programmé sur une durée de quatre ans.

Disciplines

1. LANGUES ET LITTÉRATURES

BELGIQUE

GODESENS (Gérard). — **La détermination du niveau d'acquisition en orthographe, de la 3^e à la 6^e année primaire, par la dictée R.U.P.** — *Revue Belge de psychologie et de pédagogie* (Bruxelles), t. 42, n° 170, juin 1980, pp. 33-52.

Afin de déterminer le niveau d'acquisition des connaissances de base en orthographe, une étude systématique du test d'orthographe R.U.P. (Règle, Usage, Phonétique) a été entreprise dans des écoles primaires bruxelloises par des psychologues français. Il s'agit d'une dictée, qui se divise en trois parties (A. B. C.) d'inégales difficultés. La première partie (A) est dictée en 3^e année primaire, les parties B et C aux 4^e et 5^e années, et la dictée complète à la 6^e. L'auteur donne des instructions précises à l'enseignant pour dicter le texte aux élèves, et propose une correction analytique détaillée et des critères rigoureux tant pour l'orthographe d'usage que pour l'orthographe phonétique et grammaticale, ainsi que des règles strictes pour la notation et l'interprétation des résultats. Les tests s'échelonnant sur plusieurs années d'études, les résultats obtenus, présentés sous forme de tableaux, permettent de situer les performances de chacun dans le barème de l'année d'études suivies par l'élève ainsi que dans les barèmes d'une, de deux ou trois années d'études inférieures ou supérieures. Les résultats du test R.U.P. font apparaître que ce dernier est excellent pour le dépistage des lacunes en orthographe à partir de la 3^e année d'études primaires ; ils ont été très faibles, surtout en orthographe grammaticale, même en fin de 6^e année. Des signes de dysorthographe ont été relevés à tous les niveaux et sont encore présents chez les enfants en fin d'études primaires. Cette expérimentation révèle que la « crise de l'orthographe » n'est pas résolue.

SONCK (Annick), **LEROT** (Prof. Jacques). — **Terminologie grammaticale.** — *Humanités chrétiennes* (Bruxelles), n° 1, oct.-nov. 1980-1981, pp. 11-34.

« Essai de rationalisation et d'harmonisation de la terminologie grammaticale des langues inscrites au programme de l'enseignement secondaire. » Tel est le thème du colloque organisé par l'Institut de Linguistique à Louvain-la-Neuve le 15 mars 1980. Il s'agit d'uniformiser la terminologie des trois groupes de langues figurant au programme, en établissant des correspondances entre les termes usuels des différentes langues. Le premier jalon de cet objectif sera la préparation du colloque qui a comporté deux enquêtes : la première oriente la réflexion vers les « buts assignés à la grammaire, sa place et les difficultés terminologiques rencontrées dans l'enseignement ». La seconde concerne la réaction des participants sur un document de travail commun limité aux fonctions grammaticales et à celles jugées indispensables. Dans le compte rendu du colloque, sont reproduits des exemples dans les cinq langues (français, latin, anglais, néerlandais, allemand) illustrant chaque « type » de fonction (sujet, complément, attribut, verbe...). Les travaux réalisés lors de cette journée constituent la première phase de l'étude et portent essentiellement sur la description des objectifs déterminés. Les efforts réalisés pour la préparation de ce colloque seront poursuivis lors de réunions scientifiques où la réflexion sera poursuivie.

ESPAGNE

MARTIN NEBRAS (Federico). — *Aire, que me lleva el aire!* — Cuadernos de pedagogía (Barcelone), n° 58, octobre 1979, pp. 24-27.

Cette très intéressante expérience de poésie à l'école a été menée avec des élèves d'environ treize ans du Collège Trabenco à Madrid. En effet, à partir de la lecture de l'Anthologie poétique pour la jeunesse du poète Rafaël Alberti, les enfants ont recréé des poèmes imitatifs extrêmement spontanés et remarquables de fraîcheur. Cet article en reproduit un grand nombre.

FRANCE

Les adolescents et leurs lectures. Actes du colloque de Beaubourg, novembre-décembre 1979. — Trousse-Livres, n° spécial, oct. 1980, 49 p.

Les interventions ont mis en évidence la transformation de la lecture des adolescents parallèlement à l'évolution de la vie des jeunes. Leur désir de trouver dans la lecture ce qui peut leur servir dans la vie va de pair avec une attirance vers ce qui leur apporte une évasion de la réalité : science-fiction, fantastique. Au cours d'une rencontre avec les éditeurs, auteurs, diffuseurs et libraires est apparue l'inadéquation entre la demande en lecture et l'offre. Les participants en sont venus à se poser la question : l'édition pour adolescents est-elle utile ? Y a-t-il une écriture spécifique ou non pour les adolescents ? Tour à tour ont été analysés les aspects psychologiques de la lecture et les pratiques culturelles des adolescents. Pour comprendre pourquoi, malgré une offre incomparablement plus forte, les adolescents ne lisent pas plus qu'autrefois, il est apparu qu'il faudrait se pencher sur le problème de la genèse du livre et des bandes dessinées, étudier le problème d'une écriture spécifique, porter attention sur les sons véhiculés par les textes proposés aux jeunes et examiner le rôle de l'école dans l'évolution des pratiques de la lecture.

JAMES (Daniel). — *De l'utilisation des dessins humoristiques en classe de langue.* — Les Langues modernes (Paris), n° 4, 1980, pp. 496-500.

A la suite d'une expérience d'utilisation des informations diffusées par la B.B.C. et publiées dans le n° 1, 1978, des Langues modernes, Daniel James, qui n'apprécie guère l'usage en cours de la bande dessinée en langue étrangère, peu favorable à un exercice de création verbale, préfère utiliser, en classe de deuxième cycle, le dessin humoristique sans paroles, très révélateur d'un milieu et d'une mentalité. Il commente ici le déroulement d'un cours réalisé à partir d'une série de Sempé sur les obsessions d'un P.-D.G., qui a permis une exploitation verbale (orale ou écrite) très enrichissante. Les résultats encourageants obtenus peuvent inciter à un travail interdisciplinaire original et créatif entre le professeur de langue et le professeur de dessin.

Télévision non scolaire et enseignement de langues / coordonné par Wolfgang Bufe. — Etudes de linguistique appliquée (Paris), n° 38, avril-juin 1980, 144 p., biblio.

L'utilisation des médias dans l'apprentissage des langues étrangères, plus particulièrement de la télévision non scolaire, les avantages et les inconvénients en sont exposés dans ce numéro spécial qui offre des remarques générales sur la linguistique et les médias, la psychologie dans l'étude des langues vivantes, des recherches sur la lecture audio-visuelle des émissions de télévision et la compréhension audio-visuelle, par exemple, une étude sur la publicité ; une approche de la méthodologie des langues vivantes par la télévision à l'université.

Ce numéro spécial comporte quatre importantes rubriques : les enfants, les adolescents et la culture ; le domaine de la littérature ; les enfants face au théâtre et au cinéma ; les jeux et le sport. Un grand nombre de contributions internationales permettent une approche comparée des relations entre la jeunesse et la culture et fournissent une nouvelle preuve de l'intérêt que l'Unesco porte au monde de l'enfance.

UNION SOVIÉTIQUE

LJAUDIS (V.J.), VASIL'JEVA (M.M.). — K probleme razvitiĵa pamjali v processe usvoenija inostrannogo jazika. — Vestnik Moskovskogo universiteta (Moscou), n° 4, oct.-déc. 1980, pp. 26-35.

L'article considère l'un des moyens possibles d'enseigner une langue étrangère à des élèves de niveau supérieur en prenant pour base le concept de mémoire comme mécanisme de régulation de la personnalité qui assure la continuité et l'intégrité des activités d'un sujet. Le programme d'enseignement d'une langue étrangère à des étudiants non linguistes, développé par l'un des auteurs par ailleurs, est analysé. Cette analyse met en évidence les liens les plus fondamentaux entre le processus d'apprentissage d'une langue étrangère et le développement de la mémoire.

2. MATHEMATIQUES ET SCIENCES

ESPAGNE

Matemáticas. — Cuaderno monográfico, n° 5 suplemento del numero 13 de Revista de bachillerato (Madrid), janv.-mars 1980, 96 p.

Monographie sur l'enseignement de la mathématique comprenant une très intéressante approche sur l'aspect psychologique et affectif de l'apprentissage de cette discipline et sur l'importance des relations professeur-élèves dans la qualité des résultats ; des études plus particulières sur la géométrie et son déclin, les méthodes de la logique, des jeux mathématiques, le calcul infinitésimal, un essai d'inspiration philosophique sur la quadrature du cercle. Des relations plus précises d'expériences donnent des réponses pédagogiques aux problèmes posés par la formation de futurs professeurs de mathématique, à des travaux menés sur la simulation des modèles, et sur des simulations aléatoires (méthode de Montecarlo). D'autres expériences sont appliquées à l'utilisation des calculatrices de poche. Ces différents articles sont complétés de bibliographies assez développées et de comptes rendus de séminaires et de travaux espagnols préparés pour des Congrès internationaux sur la mathématique.

FRANCE

Dossiers : La physique est entrée au C.E.S. — Cahiers Pédagogiques (Paris), nov. 1980, pp. 11-30.

Jean-Marc Drouin, professeur de philosophie, développe ce qui selon lui traduit l'importance que semble avoir sur le plan culturel l'enseignement de la physique et de la chimie. Qu'est-il resté des travaux de la commission « Lagarrigue » sur l'élaboration des programmes de physique des collèges ? Que devient l'enseignement de la technologie ? Doit-on enseigner l'histoire des sciences dans le cadre d'un cours de sciences ? Dans quelles conditions devrait se faire un enseignement des sciences physiques : conditions portant essentiellement sur les effectifs des cours et surtout pendant les travaux pratiques. Le problème reste donc posé : comment est-il possible de créer des contextes, des situations éducatives susceptibles de favoriser l'apprentissage des sciences et de la physique en particulier.

**REPUBLIQUE FÉDÉRALE
D'ALLEMAGNE**

DAMEROW (P.), KRUMMHEUER (G.), HOPF (K.). — Zum Thema Mathematikunterricht. — Neue Sammlung (Stuttgart), n° 5, sept.-oct. 1980, pp. 512-553.

Première partie d'un dossier sur l'enseignement des mathématiques : ces articles visent à donner une image actuelle de cet enseignement en présentant une critique de la matière elle-même et une pratique pédagogique se voulant accessible à la majorité des élèves et tendant à faire disparaître les sentiments de blocage et d'incapacité de certains face à cet enseignement. Le premier article aborde le problème des méthodes : nombre d'heures, programmes, passage du calcul aux mathématiques, intérêt des mathématiques modernes. Puis grâce à des exemples pris dans le cadre de l'école primaire, les auteurs montrent que l'enseignement des mathématiques dépend également du contexte social. Cette discipline étant également considérée comme moyen de communication, les objectifs didactiques doivent donc être définis en fonction des besoins sociaux. Une étude menée au niveau de l'enseignement secondaire tente de mettre en évidence les relations qui existent entre l'enseignement de disciplines telles que l'allemand, l'anglais ou les mathématiques et les besoins sociaux et cognitifs, les motivations créées par le milieu social dans lequel évolue l'élève. L'analyse des mécanismes de pensée qui précèdent l'acte pédagogique débouche sur la mise en pratique de tels procédés.

SUISSE

BALZER (W.). — Mathematical structures as representations of intellectual structures. — Dialectica (Bienne), vol. 34, fac. 4, 1980, pp. 247-262.

Cet article développe un concept général de théorie analogue à celui d'une théorie empirique. Il montre que les axiomes peuvent être considérés comme des règles pour réaliser des opérations concrètes. Cette connexion permet de définir une structure intellectuelle, et il se trouve que les théories (ou structures) mathématiques représentent ces structures intellectuelles de façon naturelle.

Enseignements supérieurs

GRANDE-BRETAGNE

CARTER (Charles). — **Higher Education for the future.** — Oxford : Basic Blackwell, 1980, IX / 149 p. (Meanstream series).

L'auteur définit d'abord le champ de son investigation : l'enseignement supérieur est celui dispensé au-delà du certificat général d'éducation niveau avancé (AGCE, A level), c'est-à-dire après la « sixth form » équivalent à la classe terminale du lycée. Puis il décrit l'organisation de cet enseignement et ses objectifs tant du point de vue de l'étudiant que de la société et de ces besoins à long terme. L'évolution de la structure des institutions d'enseignement supérieur pour l'an 2000 ne doit pas être le fruit des contraintes actuelles. Selon Ch. Carter il faudrait encourager une plus grande diversification des institutions des grands centres de recherche et d'études approfondies concernant le pays entier et même l'étranger aux collèges d'enseignement général et professionnel moins ambitieux sur le plan académique, en passant par des institutions couvrant les programmes de licence et maîtrise et capables d'aider les étudiants d'outre-mer, les adultes. Une telle différenciation suppose des décideurs courageux qui sélectionnent un petit nombre de départements de recherche et remanient cette liste en cas de régression de certains centres. L'auteur examine également les changements à venir dans les méthodes et le contenu de l'enseignement, dans la forme que pourraient prendre les examens et dans l'administration des finances de l'enseignement supérieur.

PERLY (Keith), **RAMSDEN** (Paul). — **Independent study. Two examples from English higher education.** — Guilford : University of Surrey, 1980, VII, 79 p., tabl., 21 cm. (Research into higher education monographs.)

Les cours conventionnels ayant perdu l'adhésion des étudiants et soulevant les critiques des employeurs ainsi que du gouvernement quant à leur ouverture sur la vie professionnelle, deux programmes pilotes ont été lancés depuis 1972 au niveau du premier cycle universitaire (« undergraduate ») qui introduisent le travail indépendant, l'un à l'Université de Lancaster, l'autre à la North East London Polytechnic (« N.E.L.P. »). Cette monographie regroupe les rapports sur ces deux institutions et les compare, après avoir dans un premier chapitre, examiné différents aspects de l'indépendance dans l'acte d'apprendre, en se référant aux Américains Dressel et Thompson, qui distinguent notamment travail « indépendant » et travail « individualisé ». Le quatrième chapitre dresse un bilan du développement des deux programmes, met en lumière leurs réussites et leurs difficultés et suggère des améliorations pour les années 80, en souhaitant que tous les programmes de licence comportent au moins une unité de travail indépendant.

FRANCE

DUPONT (Jean-Marie). — **Le chômage des jeunes.** — Le Monde de l'Education (Paris), n° 66, nov. 1980, pp. 8-13.

Le nombre de personnes à la recherche d'un emploi par rapport à la population active, est trois à quatre fois plus important chez les jeunes de 18-24 ans que dans les tranches d'âge supérieures, et l'écart ne fait que s'aggraver depuis 1975. Seuls les diplômés de l'enseignement supérieur ont échappé à la « déqualification » depuis la crise. Les jeunes ayant suivi un enseignement technique ou professionnel

s'insèrent plus facilement dans la vie professionnelle que ceux qui n'ont reçu qu'une formation générale. Un ralentissement de recrutement dans l'industrie, dans l'administration et dans l'enseignement est en partie responsable du chômage.

Les grandes écoles. — L'Étudiant (Paris), no 17, déc. 1980, 232 p.

Un dossier qui recense 309 établissements dont une vingtaine (l'E.N.A., l'X...) sont destinés à former « l'élite de la nation ». Qu'est-ce qu'une grande école ? Comment la choisir ? Les classes préparatoires et les autres modes d'admission. Le dictionnaire des grandes écoles classées par secteurs d'activités. Ce recensement ne doit pas faire oublier l'importance des autres formations supérieures, mais il rappelle que le mythe des grandes écoles a la vie dure.

Premier emploi. — Les Dossiers de l'étudiant (Paris), numéro hors série annuel, mai 1980, 288 p.

Le guide est un outil d'exploration qui a pour but d'aider les étudiants à passer du monde des études à celui de l'emploi. Il incite chacun à exploiter ses potentialités pour trouver ou créer son emploi. Ce dossier fournit de nombreuses informations sur les emplois dans les secteurs privé et public, dans quelques secteurs particuliers, à l'étranger, et renseigne également sur les droits des salariés.

SUISSE

Enquête sur la situation de l'emploi des universitaires ayant obtenu leur diplôme en 1979. — Politique de la Science (Berne), supplément 23, 1980, 84 p.

Cette enquête, organisée en 1977 par l'Association suisse pour l'orientation universitaire (A.S.O.U.) a été reconduite en 1979. Alors que le questionnaire adressé aux étudiants n'a pratiquement pas été modifié, la structure du rapport final a été remaniée afin qu'il soit possible de comparer les résultats des enquêtes 1977 et 1979. D'une vue d'ensemble des résultats, il ressort que 7,1 % des personnes interrogées sont encore demandeurs d'emploi un an après l'obtention de leur diplôme. Cependant, le nombre de ces « demandeurs » est moins élevé qu'en 1977 (7,9 %). L'enquête s'est déroulée par correspondance et le taux de réponses s'élève à 62,8 %. Il apparaît que l'image de la situation de l'emploi est la même pour tous les diplômés interrogés. Il n'a pas été tenu compte de l'origine sociale des diplômés, son impact étant faible. Un dernier paragraphe traite des aspects qualitatifs de la situation de l'emploi, d'où il ressort que la nécessité de la formation universitaire et l'utilisation des connaissances sont jugées plus positivement qu'en 1977. En annexe, 62 tableaux illustrent cette importante enquête, et le questionnaire adressé aux nouveaux diplômés est reproduit en français et en allemand.

Formations technique et professionnelle

ASIE et Océanie

Technical and vocational education in Asia and Oceania. — Bulletin of the Unesco Regional Office for Education in Asia and Oceania (Bangkok), n° 21, juin 1980, 316 p., bibl.

Dans de nombreux pays de cette région, les années 1960 furent marquées par l'introduction rapide et fracassante de l'enseignement technique et professionnel, dans le but de répondre aux besoins économiques et sociaux urgents et immédiats. Les tableaux statistiques des effectifs de cet enseignement au niveau secondaire couvrent la période 1965-1975.

Le chômage, en particulier chez les jeunes de 18 à 30 ans, est un sérieux problème dans nombre de ces pays, dont l'industrialisation n'a pas réussi à drainer suffisamment cet important potentiel de travailleurs. Mais les planificateurs orientent maintenant cette tranche d'âge vers les secteurs agricoles, ce qui confère une nouvelle dimension à l'enseignement technique et professionnel.

La structure de cet enseignement varie d'un pays à l'autre. Il relève généralement, au niveau tertiaire, du ministère de l'Éducation, et aux niveaux supérieur et spécialisé, des autres ministères intéressés et d'un grand nombre d'organismes indépendants, comme les industries privées. Le manque de professeurs qualifiés et expérimentés est un problème majeur dans ces pays où des mesures d'urgence ont été décidées pour y faire face, malgré la faiblesse des moyens matériels et financiers, et l'évolution rapide des technologies nouvelles, en particulier dans le domaine de l'énergie.

Toutes les difficultés et les inégalités propres à ces régions ont donc mis en relief la nécessité d'une coopération internationale pour les besoins spécifiques de la formation professionnelle et l'avenir des prochaines générations.

CANADA QUÉBEC

L'éducation des adultes au Québec. — Direct (Paris), n° 9, 1980, pp. 17-90.

Ce dossier examine le système québécois d'éducation des adultes, lequel présente plusieurs originalités par rapport au système français ; il est plus décentralisé et offre une part plus grande à l'initiative individuelle ; bien que calqué sur le système scolaire, il est susceptible de nombreuses initiatives extrascolaires ; il s'attache plus particulièrement à la formation professionnelle, sans négliger les besoins de formation socio-culturelle. Les différents aspects de cette éducation sont étudiés, ainsi que les méthodes : le programme multi-médias dont le projet a été lancé en décembre 1971 ; la téléuniversité de l'Université du Québec ; le service officiel d'enseignement par correspondance... Ensuite sont recensés les travaux de la troisième commission d'études sur la formation professionnelle et socio-culturelle des adultes ; sa constitution apparaît comme une tentative de réponse globale aux problèmes de l'éducation des adultes, dont le manque de planification et de coordination entre les différents organismes non scolaires a favorisé la complexité et l'incohérence.

FRANCE

Les jeunes et le travail. — I. — Cahiers pédagogiques (Paris), n° 186, sept. 1980, pp. 3-24.

Statistiques sur le taux de chômage parmi les jeunes de moins de 25 ans et résultats d'une enquête sur l'attitude des jeunes face à l'avenir, au travail et à l'école. Quelles sont les motivations qui guident dans le choix du métier. Tableaux de synthèse des professions présentées dans les manuels scolaires. Que fait l'école primaire pour préparer au monde du travail la catégorie des enfants qui ne poursuivent pas leurs études ?

Les jeunes et le travail. — II. — Cahiers pédagogiques (Paris), n° 187, oct. 1980, pp. 1-28.

Depuis la loi du 5 juillet 1977 instituant le premier pacte national pour l'emploi des jeunes, deux pactes se sont succédés ; le second introduisant des modifications tant au niveau des modalités d'embauche et de contrats qu'au niveau des jeunes concernés, le troisième tendant à instaurer dans le cadre de la restructuration du capital, de nouvelles formes d'utilisation de la main-d'œuvre. Un premier bilan des pactes I et II montre que les pactes nationaux ne créent pas d'emplois mais renforcent les conditions d'exploitation et de domination des catégories auxquelles les pactes sont destinés : les jeunes, les femmes, les chômeurs.

Spécial Education Permanente. — L'Education (Paris), n° 437/438, 4 déc. 1980, pp. 3-53.

Les différentes étapes du projet d'Education permanente depuis les lois de juillet 1971. L'enseignement et la formation étant facteurs de progrès social et du développement technique et de la croissance économique, les dispositions prises, dictées par la conjoncture accentuent le caractère professionnel des accords de 1970. Le ministère de l'Education envisage la formation continue dans la perspective de l'éducation permanente et a mis en place au service des adultes toute l'infrastructure existant pour la formation initiale. A part 400 groupements d'établissements — les GRETA — on assiste à la naissance d'une multitude d'organismes privés ou publics qui conçoivent leur propre formation à l'A.D.E.P., l'A.F.P.A., les C.E.M.E.A., etc. L'éducation permanente, objet d'une lutte économique et sociale, demeure une conquête individuelle et collective.

UNESCO

Alphabétisation 1972-1976 : Progrès de l'alphabétisation dans les divers continents. — Paris : Unesco, 1979, 83 p.

Cette publication offre le troisième volet d'une analyse de la situation de l'alphabétisation des adultes dans le monde et de son évolution entre 1966-1969 et 1969-1971. A la phase expérimentale du P.E.M.A. (Programme expérimental mondial d'alphabétisation) succède, pour la période étudiée, une phase d'évolution qui examine scientifiquement les résultats obtenus en fonction des objectifs visés, des moyens mis en œuvre et du coût de l'opération. L'accent est principalement mis sur le travail réalisé dans les Etats et organismes nationaux, sur les expériences propres à chaque pays concerné et sur les solutions originales apportées à des problèmes et à des situations spécifiques. La diversité et la qualité des initiatives sont frappantes mais ne peuvent néanmoins dissimuler la gravité du problème de l'analphabétisme qui ne se limite pas aux pays en voie de développement mais atteint les

sociétés industrialisées. L'universalité de ce phénomène et la gravité du handicap subi par les analphabètes placés en milieu technologiquement très évolué rendent urgentes la recherche et la mise en place de stratégies destinées à freiner ce processus. Le développement de l'éducation permanente peut être un des facteurs de progrès puisqu'elle se caractérise par la participation active des individus en les encourageant à acquérir, par eux-mêmes, les formes multiples du savoir et à dépasser le stade de l'alphabétisation de base. De nombreuses statistiques précises, des relations détaillées d'expériences menées dans le monde entier présentent un incontestable intérêt.

Enseignements spéciaux

ARGENTINE

ONATIVIA (Oscar). — *La estructuración del pensamiento en niños deficientes mentales y afásicos.* — Revista del Instituto de investigaciones educativas (Buenos Aires), n° 25, mars 1980, pp. 13-28.

A la suite de nombreuses expériences et observations menées en Argentine et au Brésil sur des enfants aphasiques, déficients mentaux, dyslexiques, par des groupes de recherche experts en apprentissage de la lecture et de l'écriture, un certain nombre d'hypothèses a pu être confirmé et des propositions concrètes proposées en matière de structure de la pensée verbale. Le résultat de ces travaux et l'élaboration d'une méthode intégrale destinée à développer les structures mentales du langage sont rapportés par le responsable de la recherche, Oscar Onativia, selon le plan suivant : exposé des bases théoriques de la méthodologie didactique proposée ; les systèmes de structuration de la conduite opérationnelle ; les apports des études sémiotiques spécialement ceux de niveau analogique ; les expériences avec des enfants présentant de sérieuses carences dans le système de communication tertiaire ; la structure de la pensée chez les enfants aphasiques. Des éléments bibliographiques élargissent le sujet.

FRANCE

KULAKOWKI (S.), PROCUS (M.). — *Opportunité et possibilités de l'éducation précoce de l'infirme moteur cérébral. Nouvelle approche thérapeutique de l'infirmité motrice cérébrale.* — Perspectives psychiatriques (Paris), 18^e année, 1980, n° 75, pp. 26-36.

Dans le cadre d'un numéro spécial sur le corps, la revue « Perspectives psychiatriques » consacre deux articles à l'infirmité motrice cérébrale. Le premier évoque la rééducation possible de l'entité évolutive constituée par l'ensemble cerveau immature-lésion épileptogène. Après un rappel de la nature des lésions dans l'infirmité motrice cérébrale, l'auteur évoque l'utilité d'une rééducation de la motricité, des fonctions traxo-gnosiques, du langage selon les possibilités du système nerveux central endommagé. Le second article présente la méthode de rééducation d'une kinésithérapeute belge, *traitement précoce (entre 6 mois et un an) qui a la prétention d'être curatif par l'appel à la fonction des masses neuronales encore peu différenciées et non lésées.* L'auteur insiste sur l'activité volontaire et les motivations de l'enfant, sur l'importance du travail en groupe et précise que cette méthode a donné aussi d'excellents résultats auprès d'enfants psychotiques graves.

La relation thérapeutique en psychomotricité. — V^e colloque international. Bruxelles, 2 et 9 novembre 1979. — *Thérapie psychomotrice* (Paris), n^o 7, 1980/3, pp. 5-49.

Une brève introduction situe la motricité dans l'évolution psychique de l'enfant. Une approche théorique de la relation thérapeutique permet ensuite de dégager les troubles instrumentaux, non plus en tant que problème en soi, mais par rapport à l'ensemble du fonctionnement mental de l'enfant en voie de développement. Une psychothérapeute expose la création et l'évolution d'une relation psychothérapeutique de quatre ans et demi avec un petit garçon pris en charge pour dysharmonies évolutives. Qu'en est-il d'autre part de l'engagement corporel en thérapie d'adultes ? Comme pour l'enfant l'approche psychomotrice ne relève pas d'une seule technique. *L'exposé d'un cas clinique illustre la complexité des facteurs qui entrent en jeu lors d'une thérapie psychomotrice d'enfant.* Enfin une réflexion sur la relation et l'identité personnelle du psychothérapeute a clos ce colloque organisé par la Société internationale de thérapie psychomotrice.

GRANDE-BRETAGNE

MALE (George A.). — Multicultural education and education policy : the British experience. — *Comparative Education Review* (Chicago), n^o 3, oct. 1980, pp. 291-301.

Cet article tente de répondre à une double question : 1) La Grande-Bretagne a-t-elle une stratégie en ce qui concerne l'éducation multiculturelle et, si oui, quelle est-elle ? 2) Sous quelle forme et à quel moment cette politique a-t-elle été effectivement formulée ? La période considérée couvre une trentaine d'années (1950-1980) et coïncide avec l'arrivée, de plus en plus massive, des immigrants de la Jamaïque, des Antilles, de l'Inde et du Pakistan, et le concept d'« éducation pour une société multiraciale » ou « multi-ethnique » a pris naissance en même temps que le problème de l'intégration des Noirs dans la vie métropolitaine. Au niveau du gouvernement il n'y eut pendant longtemps aucune politique claire tandis que les enseignants n'iaient purement le problème : le « rapport Robbins » sur l'enseignement supérieur (1963) ne mentionne pas les immigrants, le « rapport Newson » sur les enfants les moins doués évoque à peine le problème des Noirs, seul le « rapport Plowden » sur l'enseignement primaire (1967) se penche sur le patrimoine culturel des minorités. Une véritable politique gouvernementale s'élabore seulement à partir de 1977, sous l'influence des nombreux ouvrages et articles parus dans les années 70. Mais l'éducation des minorités est traitée comme un « problème ». Il faut maintenant viser à la construction d'une société pluraliste qui respecte et valorise les différentes cultures.

ROUMANIE

LUNGU-NOCOLAE (Sora). — Data on the learning ability of the mentally retarded by repeated application of Raven's test. — *Revue roumaine des sciences sociales* (Bucarest), série de psychologie, n^o 2, juil.-déc. 1980, pp. 199-205.

Les résultats obtenus dans les cours expérimentaux montrent clairement que les possibilités d'assimilation des attardés mentaux augmentent sous l'influence d'un entraînement systématique effectué suivant une technique de travail spécifique. La supériorité des élèves entraînés sur les autres dans la résolution des tests, montre que les attardés mentaux ont besoin d'un plus grand nombre de répétitions que les élèves normaux et de multiples indications verbales pour lesquelles la plus grande

simplicité est nécessaire (énonciation brève, absence de mots inconnus des élèves...). La verbalisation des solutions par les élèves est un élément important dans l'amélioration de leur travail, car elle nécessite la synthèse des informations qu'ils ont reçues. La supériorité obtenue par les élèves entraînés se révèle stable dans le temps. Ces résultats suggèrent des méthodes pour améliorer l'éducation des attardés mentaux.

TCHÉCOSLOVAQUIE

CIBULKOVA (M.), MACAJ (R.), VALACH (P.). — K práci s deťmi s l'akhou mozgovou dijsfunkcion. — *Jednotá škola* (Prague), n° 8, oct. 1980, pp. 735-749.

L'auteur définit la notion de « léger dysfonctionnement du cerveau » et énumère quelques possibilités d'influence sur ces enfants par la thérapie et l'éducation. Il examine les avantages et les inconvénients des classes spécialisées pour les enfants et recherche une méthode thérapeutique complexe utilisant une thérapie personnalisée lorsqu'on ne peut placer ces enfants dans des classes spécialisées. Ce travail de longue haleine exige une approche complexe et la collaboration de spécialistes différents.

YOUGOSLAVIE

Dr STANISLAVLJEVIC (Vukašin). — *Neke mere za unapredivanje obrazno vasplnog rade u osnovnoj školl.* — *Revija obrazovanja* (Belgrade), n° 3, 1980, pp. 69-81.

Analyse des données concernant les enfants handicapés qui reçoivent une éducation spéciale, et étude de quelques-unes des raisons du développement inégal et insuffisant de ce type d'éducation. Sont étudiées, en particulier, la disparité régionale de ce développement et quelques questions relatives au financement de l'approvisionnement du matériel éducatif et à la construction d'un environnement propre au travail des enfants handicapés. L'analyse des formes d'organisation de cette éducation montre qu'il serait souhaitable d'accueillir un grand nombre d'élèves à qualité d'éducation égale, et d'offrir des conditions d'application d'une pédagogie spécifique capable de concilier les possibilités d'étude des enfants handicapés et leurs besoins.

Technologies de l'éducation

BELGIQUE

PLANCKE-SCHUYTEN (G.) et DE CRAENE (B.). — Calculators in elementary school : 1. A survey of elementary school teachers. — *Scientia Paedagogica Experimentalis*, XVII, 2, 1980, pp. 208-217. (Gent.)

La place de la minicalculatrice à l'école primaire a été très vivement discutée au cours de la dernière décennie. Pour avoir une idée de la situation actuelle, un questionnaire a été adressé aux enseignants de l'enseignement primaire de Gent. Les résultats de l'analyse des données ont mis en évidence que les enseignants ont des avis assez négatifs concernant l'utilisation des minicalculatrices. Ils les considèrent plutôt comme des outils de calcul qui produiront des effets négatifs sur le développement des techniques de calcul des élèves.

De l'expérience menée au lycée Maurice-Ravel (l'un des 58 lycées expérimentaux) par un professeur de français, l'auteur démontre que le professeur reste indispensable à la classe. Il fait un bref rappel de ce qui est arrivé dans le domaine de l'informatique au niveau de l'enseignement depuis 1970 et donne les perspectives d'avenir qu'ouvre la « micro-informatique ». En conclusion, reste posé le problème de la formation des enseignants à cette nouvelle technique d'enseignement. Si celle-ci n'était pas prévue, on verrait une fois de plus la formation des élèves précéder celle des professeurs.

Les médias saisissent l'école. — *Le français d'aujourd'hui* (Paris), n° 52, déc. 1980, pp. 5-81.

Une nouvelle fois des enseignants s'interrogent sur les médias, sur la place (réduite) que ceux-ci occupent dans l'enseignement. Questions anciennes, mais d'année en année plus brûlantes tant le rôle du cinéma et, plus encore, de la télévision, grandit dans la constitution du savoir et dans la formation de la sensibilité des enfants. Le bilan dressé par « *Le français d'aujourd'hui* », sous la direction de Patrick Besenval, est doublement révélateur. Il l'est de la variété et de la richesse des expériences menées pour favoriser l'introduction des médias dans l'enseignement, qu'il s'agisse d'expériences « sauvages » ou d'expériences institutionnalisées comme l'I.C.A.V. ou celles qui visent à la formation du J.T.A., ... le jeune téléspectateur actif ; il l'est aussi de l'absence de projet d'ensemble, du manque, comme le note P. Besenval, d'une « véritable politique audio-visuelle, scolaire et universitaire ».

« *Les médias saisissent l'école.* ». N'est-ce pas d'effroi que l'école semble saisie devant les médias ? On peut le craindre quand on constate qu'une expérience d'enseignement du cinéma aussi riche que celle de Montpellier reste sans prolongement, sans extension, qu'elle manque même d'être abandonnée faute des quelques crédits nécessaires à la location des films. Eloquentes aussi, de ce point de vue, sont les difficultés rencontrées par Monique Hennebelle-Martineau dans sa « longue marche audiovisuelle dans un lycée ordinaire » : n'est-ce pas pourtant par la pratique, par la création (montage audiovisuel, film...) que l'enfant est en situation de vraiment comprendre les médias et problèmes de l'expression audiovisuelle ?

Le cinéma et la télévision sont aujourd'hui partout à l'ordre du jour des discours et des colloques. L'audiovisuel semble aller de soi. Est-ce si sûr ? Les remarques formulées jadis par Michel Tardy dans « *Le Professeur et ses images* » ont-elles perdu leur actualité ? Il suffit de feuilleter les manuels de 3^e pour voir qu'il n'en est rien. Carole Desbarats note que, si le cinéma et la télévision y occupent une place nouvelle, ils y sont « traités de la manière la plus traditionnelle ».

On comprend la méfiance d'Andrée Tournés à l'égard d'un enseignement du cinéma sclérosé, comme le fut — et comme le reste encore souvent — celui de la littérature. Cette méfiance fut déjà celle de Jean Michel, le fondateur des ciné-clubs de jeunes, il y a trente ans. Est-il possible de la faire tomber ? Peut-on introduire le cinéma et les médias dans l'enseignement, autrement que sous la forme d'études livresques ? La réponse à cette question — appuyée sur diverses expériences — est affirmative. Mais ces expériences sont rares ; le ciné-club est aujourd'hui encore le mode le plus actif de pénétration de l'audiovisuel dans les établissements scolaires. Les médias sont loin d'avoir « saisi » l'école, mais elles ont saisi les écoliers depuis longtemps. Comme l'écrit P. Besenval à l'issue d'un passionnant article sur l'influence de l'image, et à propos de Goldorak : « Il ne s'agit ni de condamner, ni d'approuver, mais de comprendre d'abord — puis de lutter pour que d'autres images volent le jour. »

CONVARY (H.T.), PRICE (E.M.), SAYERS (P.). — An intensive practical film course for educational technology students. — British journal of educational technology (Londres), vol. 11, n° 3, oct. 1980, pp. 221-228.

Un professeur du département de pédagogie et deux spécialistes de l'électronique et l'audiovisuel ont mis au point un cours de pratique cinématographique pour des étudiants en technologie éducative. Ce cours est composé de deux jours « d'immersion » dans le domaine des idées et des techniques cinématographiques. On apprend tout d'abord à fabriquer un simple petit dessin animé avec un film vierge et des marqueurs spéciaux de couleur (du type des marqueurs utilisés pour les rétro-projecteurs). Le dessin animé permet de familiariser les étudiants avec le maniement du film et des projecteurs avant d'aborder la technique complexe des caméras et leur montre que la créativité artistique est aussi importante que la technologie. Puis dans un second dessin animé on incorpore la synchronisation sonore. Ensuite les étudiants apprennent à découper et à monter les éléments d'un film super-huit mm dont les prises de vue ont été faites antérieurement. Enfin les élèves préparent individuellement un court film super-huit mm, apprennent à manipuler une caméra et réalisent seuls les prises de vue (le film sera monté plus tard). Enfin, par groupe de deux, les étudiants réalisent un petit film publicitaire. Les animateurs de ce cours précisent le coût d'un tel programme et commentent les réactions des élèves professeurs.

WHEELER (Peter S.). — The microwriter as an educational aid. — British journal of educational technology (Londres), vol. 11, n° 3, oct. 1980, pp. 160-169.

Description d'une expérience d'utilisation par des lecteurs d'un collège « poly-technic » d'une micromachine à écrire électronique à commande manuelle qui doit permettre au professeur de produire directement son article en connectant la machine avec une imprimante, au lieu d'écrire le texte à la main, de le donner à une dactylo qui ne peut le taper qu'en trois exemplaires simultanément avec un carbone. En reliant cette micromachine à un téléviseur on peut relire le texte mis en mémoire et donc le corriger, toutes les copies qui sortent ensuite de l'imprimante sont donc parfaites, contrairement à celles d'une dactylo. De plus, le texte peut être conservé en le transférant sur une microcassette. La micromachine permet d'économiser de l'argent et surtout du temps (l'écriture machine est de 20 % plus rapide que l'écriture manuelle, la transcription imprimée est également très rapide), elle peut être utilisée partout et transportée sur soi.

Statut et formation des maîtres

**CANADA
QUÉBEC**

CORMIER (R.A.), LESSARD (Cl.) et all. — Un Jugement bouleversant des Intéressés. — Prospectives (Montréal), oct. 1980, n° 3, pp. 103-113.

Dans le cadre d'une recherche réalisée par le service de la recherche du ministère de l'Éducation, les auteurs voulaient savoir ce que pensaient les enseignants de la formation et du perfectionnement qu'ils avaient reçus. Les résultats qu'ils présentent

dans cet article sont basés sur le VI^e volume de leur rapport de recherche. Il apparaît, en conclusion de l'article, que ce qui compte vraiment pour les éducateurs québécois, c'est l'expérience qu'ils ont acquise en classe auprès de leurs élèves ou dans les échanges avec leurs collègues, et l'effort personnel qu'ils déploient dans la préparation et l'organisation de leur travail. Mais ils ont une opinion très négative de l'éducation qu'ils ont reçue en tant qu'élève et de la formation et du perfectionnement qu'ils ont suivis en tant que maîtres. C'est donc un bouleversement qui s'impose dans ce domaine.

ESPAGNE

LOPEZ ROMAN (Jesus). — *Las funciones del profesorado en la orientación.* — Educadores (Madrid), n° 108, mai-juin 1980, pp. 363-383.

Un article précédent, paru dans le n° 106 (janvier-février 1980) de la revue Educadores, présentait les aspects théoriques du rôle du professeur dans l'orientation scolaire. Lopez Roman s'attache ici à en analyser et à en commenter les aspects pratiques. Il propose aux professeurs une méthodologie en trois étapes : un entretien préalable avec l'élève, où la confiance réciproque et la spontanéité jouent un rôle essentiel ; une phase d'exploration des différentes aptitudes mentales, professionnelles et des goûts, des traits de caractère où l'utilisation d'un certain nombre de tests peut être préconisée ainsi que l'observation directe, durant les cours ou les loisirs, du comportement de l'enfant ; l'étape finale dressera le bilan de toutes les remarques qui doivent être consignées sous forme de fiches, de registres, de tableaux et seront utilisées d'abord pour un entretien global avec l'élève et, ensuite, au cours du conseil d'orientation de l'établissement.

ÉTATS-UNIS

BAILEY (W.J.) et NEALE (D.C.). — *Teachers and school improvement.* — The Educational Forum (Columbus, Ohio), n° 1, nov. 1980, pp. 69-76.

L'enseignement, comme les autres secteurs du pays, a dû affronter aussi le choc de la crise économique et ses répercussions : désintérêt du public et des élèves pour les questions scolaires, problèmes disciplinaires, réductions budgétaires, désagrégation de l'école, etc. Ces problèmes sont complexes, les temps sont difficiles, et les solutions ne sont pas simples. Cependant, les auteurs affirment que les maîtres doivent continuer à améliorer l'enseignement, en acceptant de revoir leur rôle à la lumière du contexte d'aujourd'hui.

GRANDE-BRETAGNE

EVANS (Collin). — *The use of student-led groups or syndicates in French literature courses.* — British journal of educational technology (Londres), vol. 11, n° 3, oct. 1980, pp. 185-200, tabl.

L'auteur décrit sa propre évolution pédagogique en tant que professeur d'université : comment il est passé de la méthode imitative consistant à transmettre un contenu que les étudiants apprennent à reproduire, à la méthode euristique où les étudiants se groupent pour diriger eux-mêmes leur apprentissage. C. Evans décrit le mécanisme de cette méthode en insistant sur la nécessité d'une planification très détaillée

et d'une formulation précise des étapes du travail. Les élèves doivent, de plus, sentir le soutien de l'équipe. Contrairement à la description habituelle du rôle du « tuteur », C. Evans se place dans l'un des groupes en observateur silencieux et n'intervient pour donner un conseil que rarement et très brièvement, il ne s'implique pas dans les discussions ; après la séance il remet un rapport écrit au secrétaire du groupe. Chacun des groupes d'étudiants est ainsi observé pendant deux ou trois séances sur une durée de cours de dix semaines. Dans un programme de littérature française de quinze jours, C. Evans a donné trois cours magistraux, à la fin de la session, dans lesquels il a comblé quelques lacunes et développé certaines idées enrichissantes trouvées par les étudiants. Ces cours ont reçu une réponse très positive de la part des étudiants. Enfin l'auteur réfute des objections à cette méthode d'auto-apprentissage, notamment l'opinion pour lui illusoire que les élèves apprennent plus des cours magistraux que de leurs propres recherches entre pairs : on leur enseigne plus, mais que retiennent-ils effectivement de ce contenu ? La méthode euristique apporte, en plus du programme officiel, une stimulation de la créativité, de l'activité de communication et de la confiance en soi qui constitue l'aspect officieux du programme d'éducation.

**RÉPUBLIQUE FÉDÉRALE
D'ALLEMAGNE**

Weiterbildung der Lehrer : La formation continue du corps enseignant. — Bildung und Erziehung (Stuttgart), n° 4, août 1980, pp. 287-323.

Ce dossier s'intéresse à la formation des professeurs. Un premier article étudie ce problème dans le Land de Rhénanie-Westphalie, où plusieurs institutions sont chargées de planifier ce type de formation : d'une part des institutions publiques au niveau des Länder ou des communes, d'autre part des centres privés qui sont souvent d'origine confessionnelle. Le second article envisage la formation finale des enseignants sous forme de colloque à l'intérieur de l'école où les professeurs débattent de leurs problèmes pédagogiques et éducatifs. La formation continue des enseignants au sein de l'université s'établit sous forme de cours orientés vers la recherche, à l'exemple de l'université de Bielefeld. Les auteurs soulignent l'aspect récent de ces initiatives. Le dernier article présente une série de remarques faites à l'égard d'une tentative nouvelle de formation continue des enseignants en Autriche : présentation du projet et analogies et divergences avec les systèmes allemands. Cette analyse porte essentiellement sur l'intégration des formations dans les organisations existantes et dans leurs relations avec les structures de décision de l'éducation nationale. L'article tente, en conclusion, de donner une évaluation de ce type de formation.

Recherches psychopédagogiques

AUTRICHE

RUCK (Ernst). — **Evaluation der Schülerfrage.** — Erziehung und Unterricht (Vienne), n° 7, sept. 1980, pp. 414-420.

Durant sa deuxième et sa troisième année de vie, l'enfant fait preuve d'une très vive activité spontanée pour développer son vocabulaire. Instinctivement, l'enfant cherche à entrer en contact avec le monde extérieur. Lorsqu'il commence l'école, il perd son élan et cesse de poser des questions, l'école agissant quelque peu sur lui comme une forme de censure. On peut alors se demander pourquoi ce changement

brutal : les raisons suivantes ont été avancées : l'évolution génétique de l'enfant ; l'environnement est, à ce stade, en grande partie connu ; l'enfant découvre d'autres possibilités d'apprentissage ; il n'est pas suffisamment motivé pour poser des questions ; une question posée est souvent mal accueillie par l'instituteur ; les intérêts des élèves ne correspondent pas toujours aux programmes proposés ; la matière enseignée ne correspond pas à l'âge des élèves. Cependant, les enfants parviennent à poser des questions sous diverses formes : — les questions introverties : l'élève se pose à lui-même la question qui le préoccupe et tente tout seul d'y répondre ; — les questions prédéterminées : l'élève pose la question à autrui mais de façon à ce que l'autre n'ait besoin que de répondre par oui ou non ; — les questions de confirmation : l'élève connaît une partie de la réponse, mais veut par un camarade du même âge se voir confirmer le contenu ; — les questions-contact posées aux adultes (instituteurs et parents). Ensuite les divers types de questions sont analysés du point de vue du contenu, afin de comprendre dans quelles perspectives elles sont posées. L'étude porte enfin sur les raisons du blocage des enfants à ce niveau et l'article se termine par une évaluation de la valeur de l'enfant à travers ses questions.

ÉTATS-UNIS

INBAR (Dan E.). — Educational planning : a review and a plea. — Review of educational research (Washington), n° 3, automne 1980, pp. 377-392.

L'auteur présente quelques tendances et développements fondamentaux des activités de la planification éducative au cours des deux dernières décades, et se demande où va la planification éducative et s'il est possible d'établir les principes de développement d'une théorie de planification scolaire ayant des effets pratiques ? A partir d'une analyse des différentes classifications des activités de planification éducative, et de quelques affirmations théoriques de base sur les aspects inhérents du processus éducatif, il développe ici un cadre conceptuel de référence. Ce cadre sert plusieurs objectifs : il permet, d'une part, une approche plus systématique, et annonce certaines composantes de base pour un futur développement théorique et pratique.

MILLER (S.R.). — Parent education in the elementary school curriculum : helping children understand parenting. — Kappa Delta Pi Record (West Lafayette, Ind.), oct. 1980, pp. 14-16.

L'éducation des parents pour les enfants est un concept unique qui pourrait être incorporé dans un programme de sciences sociales déjà existant de classe élémentaire. L'auteur présente un plan de travail à l'intention des enseignants avec quelques exemples d'actions concrètes susceptibles de sensibiliser les enfants au monde des parents en leur offrant des occasions d'assumer le rôle de parent et d'adapter leur jugement à la conception évolutive de la famille. Les parents sont les premiers et plus puissants modèles des enfants, les maîtres pourraient utiliser cet aspect familier de leur vie, pour commencer à développer en eux la conscience du rôle complexe qu'ils peuvent être amenés à jouer un jour : celui de parent.

FRANCE

Actes du colloque de l'A.I.P.E.L.F. tenu à Aix-en-Provence du 24 au 27 mai 1979. — Les Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle (Paris), n° 4, oct.-nov.-déc. 1980, pp. 1-286.

Outre des communications sur thèmes libres, notamment sur la présentation de tests et sur la recherche-action en milieu scolaire, le colloque est centré sur les problèmes méthodologiques posés par l'étude scientifique du milieu scolaire. La

possibilité d'une recherche scientifique dans le domaine des sciences humaines est *toujours* contrebattue, ou à la rigueur envisagée sur des points restreints. Les participants au colloque, regrettant les modèles empruntés à d'autres sciences, réfléchissent à des démarches susceptibles de donner progressivement à la pédagogie, science de l'action, son vrai statut et posent les questions auxquelles l'étude scientifique doit répondre pour atteindre son objectif.

L'échec scolaire. — Revue d'hygiène et de médecine scolaire et universitaire (Paris), n° 2, tome XXXIII, avril-juin 1980.

Les études sur l'échec scolaire, auquel ce numéro est consacré, ont été réalisées par des professionnels qui, à des titres divers, travaillent « sur le terrain ». Au ministère de l'Éducation, l'inspecteur général Repusseau et l'inspecteur Picherot ont mis en valeur l'importance des facteurs socio-culturels et économiques, mais aussi l'importance de l'évolution de l'école elle-même.

À côté d'études sur les problèmes médico-psychologiques généraux, ce numéro contient des réflexions de médecins sur des problèmes médicaux particuliers. La participation considérable des enseignants aux enquêtes réalisées prouve que le problème n'est plus exclusivement médical. La collaboration entre médecins et enseignants est une règle absolue.

PIERREHUMBERT (B.). — La question des représentations et de leur utilisation lors de résolution de problèmes. — Cahiers de psychologie (Université de Provence), vol. 23, n° 1/2, 1980, pp. 107-134.

À l'aide de dispositifs expérimentaux basés sur la « résolution de problèmes », l'auteur s'attache à montrer, au travers de séquences de conduites d'enfants de différents âges et de différentes provenances institutionnelles (classes normales et enseignement spécialisé), l'existence de variations au niveau des modes d'intervention de l'activité représentative dans l'organisation de l'action. Ces variations auraient un lien avec l'âge, le type de situation et la provenance institutionnelle. Diverses hypothèses sont discutées.

La représentation de l'espace. Stratégies et instruments de contrôle. Ecoles maternelles, enfants de 5 à 6 ans. — Recherches pédagogiques (Paris), n° 106, 3° trim. 1980, 77 p. : fig., tabl., bibl.

Ce cahier, qui complète un précédent fascicule, « Intuitions et construction de l'espace » (n° 78, 1976), précise le rôle, dans la construction de la perspective d'autrui, d'une pédagogie axée sur les interactions sociales chez l'enfant de 5 à 6 ans, interactions suscitées entre enfants, entre enfants et instituteurs, à partir de situations de jeux. L'effort a porté sur la clarification des buts poursuivis par des activités proposées aux enfants dans deux domaines précis : la coordination des perspectives et la représentation des déplacements du corps. Les conclusions ont été tirées sur le plan de la recherche et de la pratique pédagogiques.

POLOGNE

BOGDANSKA-ZAREMBINA (Anne). — *Nyniki badan ned programem w kllessach IV powazecznej szkoly dzieslecoletnej.* — *Badania Oswiatowe (Varsovie)*, n° 3, (9), 1980, pp. 42-56.

Les nouveaux programmes pour la quatrième classe ont été introduits à titre expérimental dans dix-neuf écoles, trois ans avant leur introduction dans tous les établissements scolaires. Cet article étudie les résultats de cette expérimentation au cours des années 1978 et 1979. L'expérience a montré que la charge de travail des élèves pendant les cours était plus élevée que la norme requise par les hygiénistes, mais que le temps utilisé pour les devoirs à la maison était à la limite inférieur à la norme. Les résultats obtenus par les élèves sont en accord avec les espoirs formulés. Dans les matières où les moins bons résultats ont été obtenus, on note une nette dépendance entre ces résultats et l'environnement socio-culturel des élèves : la différence entre les résultats obtenus dans les écoles urbaines et dans les écoles rurales est particulièrement marquée.

**RÉPUBLIQUE FÉDÉRALE
D'ALLEMAGNE**

BENNER (Dietrich), SCHMIED-KOWARZIK (Wolfdietrich). — *Das Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik.* — *Zeitschrift für Pädagogik (Weinheim und Basel)*, n° 4, août 1980, pp. 485-509.

Deux articles portent sur le problème de la relation entre la théorie et la pratique en matière de sciences de l'éducation. Dans le premier article, le problème se pose au niveau de l'harmonisation de la pensée et de l'action pédagogique. La confusion dans laquelle la pédagogie se situe aujourd'hui, résulte du fait que la pratique pédagogique n'est pas soutenue par une théorie préalablement établie. L'auteur vise à atteindre une théorie en partant d'exemples vécus et en analysant les relations entre les éléments pour déboucher sur une théorie de la pédagogie en tant que science sociale. Le deuxième article donne un aperçu de ces relations dans le cadre des pensées classique et marxiste. Tout d'abord chez Kant, Herbart et Schleiermacher, puis chez Marx où la dualité théorie-pratique prend toute son ampleur. Moment de la pratique sociale et élément de la production, la pédagogie permet la reproduction des systèmes. En conclusion, l'auteur pose le problème de savoir si au contraire la vocation de l'éducation ne serait pas de modifier les normes du comportement social.

Disziplin-Wozu ? — *Grundschule (Braunschweig)*, n° 17, nov. 1980, pp. 474-483.

Cette étude traite de la notion de discipline sous tous ses aspects. L'analyse est menée en relation avec les problèmes d'éducation de l'enfant dans lesquels le conflit des générations a révélé de nouvelles dimensions. L'apathie et le manque de sens des responsabilités des enfants donne à la discipline une importance nouvelle. Le problème se pose dès le plus jeune âge de l'enfant. Guider un comportement ne peut être pédagogiquement valable que si les conditions de travail s'y prêtent : effectifs, homogénéité des classes, motivation des élèves. La deuxième condition est l'adaptation de tous aux normes de discipline imposées, afin de se sentir à l'aise dans le cadre prédéterminé. Le troisième facteur est la notion de discipline sociale : élimination des conflits et solution de ceux-ci. Les auteurs mettent l'accent sur l'apport des techniques de dynamique de groupe. La notion de discipline sociale a évolué dans le temps. Il s'agissait jadis de promouvoir les

notions d'application, de courage, d'ordre, de compétition. Aujourd'hui sont privilégiées celles de camaraderie, d'intégration, de responsabilité, de motivation. La renonciation à la discipline traditionnelle permet aux enfants une plus grande liberté et une adaptation pédagogique meilleure, mais l'enseignant ne peut assurer son cours dans le chaos. Des exemples mettent en lumière les causes suivantes : manque d'organisation, manque de psychologie, manque de politesse, troubles de comportement.

TCHÉCOSLOVAQUIE

CHRASKA (Dr Miroslav). — *Taxácia testovych vysledkov podl'a závažnosti položiek.* — Jednotá škola (Olomouc), sept. 1980, n° 7, pp. 627-635.

Cette étude traite du problème des tests didactiques comportant plusieurs questions : est-il nécessaire de moduler la notation des différentes questions en fonction de la difficulté de celles-ci, ou peut-on adopter une notation uniforme ? L'auteur présente une méthode qui permet de définir objectivement l'importance des questions. L'importance d'une question est déterminée à la fois par sa difficulté et par le coefficient d'influence différentielle de la question sur les résultats. L'auteur donne un exemple concret d'interrogation que l'on a évalué de deux manières différentes : a) en tenant compte de l'importance des questions ; b) sans tenir compte de l'importance des questions. Les deux évaluations ont été comparées à l'aide de tests de corrélation atteignant dans ce cas une valeur assez haute (0,808). Sur la base de cet exemple et d'autres similaires, l'auteur conclut que la pratique de la notation — une question, un point — est adéquate et fournit une appréciation correcte du niveau de connaissance des étudiants.

UNESCO

Répertoire des Instituts de recherche en éducation, préparé par le Bureau international d'éducation de la Division des structures, des contenus, des méthodes et des techniques de l'éducation, Unesco. — *Directory of educational research institutions, prepared by the International Bureau of Education and the Divisions of Structures, Content, Methods and Techniques of Education, Unesco.* — *Repertorio de instituciones de investigaciones educacionales, preparado por la Oficina Internacional de Educacion y la Division de Estructuras, Contenidos, Métodos y Técnicas de Educación, Unesco.* Paris : Unesco, 1980. — XVIII, 208 p. — (Ibedata.)

Cet ouvrage trilingue (français, anglais, espagnol), rédigé à l'instigation de l'Unesco, offre le premier répertoire de la plupart des établissements spécialisés en recherche éducative existant actuellement dans le monde. Il témoigne de l'essor international de la recherche en matière d'éducation et de pédagogie. Il permet aux organismes et aux chercheurs de développer échanges et communications avec leurs homologues étrangers. Cet inventaire, volontairement limité à la recherche pédagogique dans toute la diversité possible du terme s'efforce de répondre à trois questions primordiales : « Quelles sont les recherches entreprises ? Qui les exécute ? Pourquoi les fait-on ? » Les plus grandes précisions données sur l'appellation, l'adresse, l'année de création, le personnel, le nom des responsables, les objectifs et les types de recherches, les publications, les projets en cours, des centres existant dans cent dix-sept pays et régions différents en font un précieux outil de référence. La mise à jour régulière est évidemment envisagée et un index trilingue des différents thèmes-clés facilite la consultation.

L'auteur discute des possibilités générales de développement de la motivation d'étude chez les élèves. Il essaie de montrer que le développement de la motivation est déterminé par des facteurs sociaux : l'expérience préalable des élèves dans les activités intellectuelles et l'histoire de leurs relations sociales avec les autres. Différents aspects de motivation sont examinés (besoins, motifs, buts et intérêts), ainsi que les caractéristiques significatives de la motivation sont proposées. L'auteur met en relief les conditions psycho-pédagogiques qui permettent au professeur de développer une attitude active des élèves pendant les cours, attitude qui facilite l'acquisition d'une bonne attitude de travail en général.

ZARECKIJ (V.K.), SEMGNOV (I.N.), STEPANOV (S.J.). — Refleksivno ličnostnyj aspekt formirovanija rešenija tvorčeskikh zadač. — Voprosy psihologii (Moscou), n° 5, sept.-oct. 1980, pp. 112-117.

L'article traite du problème psycho-pédagogique du développement de la pensée créatrice. Partant de l'hypothèse que la productivité de la pensée est liée à son organisation, les auteurs considèrent les moyens possibles d'augmenter cette productivité (par exemple : l'influence sur les composantes dites de « personnalité réflexive » de la pensée). L'application de différentes méthodes de stimulation du développement des dispositions productives a eu pour résultat une meilleure efficacité de résolution des problèmes dans une série de problèmes expérimentaux par rapport à une série de références ; cette meilleure efficacité s'accompagne de changements dans l'organisation et la dynamique de la pensée. L'auteur montre ainsi expérimentalement qu'il est important de tenir compte de la notion de personnalité réflexive de la pensée si l'on souhaite accroître l'efficacité de l'activité cognitive.

FICHES ANALYTIQUES

371.13
FAY

FAYOL (M.). — *Former des maîtres. Propositions pour une stratégie.* — Revue Française de Pédagogie, n° 55, avril-mai-juin 1981, p. 7.

A partir d'une définition du futur enseignant, l'auteur tente de montrer qu'il est possible de penser une formation des maîtres qui dépasse le behaviourisme et le positivisme, faisant place à l'activité personnelle du sujet, et à l'expérience des maîtres en exercice.

37.012 + 801.54
BAI

BAILLE (J.). — *La compréhension du langage : une approche différentielle et fonctionnelle.* — Revue Française de Pédagogie, n° 55, avril-mai-juin 1981, p. 13.

Recherche sur la réhabilitation de la sémantique et de la psychologie de l'intelligence permettant l'amorce d'une réflexion psycholinguistique et pédagogique limitée à l'analyse des deux entités linguistico-psychologiques suivantes : présupposés et sous-entendus.

37.012.7 / 372.853

RIS

RISSET (Cl.-A.). — *L'expérience de physique intégrée.* — Revue Française de Pédagogie, n° 55, avril-mai-juin 1981, p. 19.

Relation d'une expérience menée pendant sept ans en premier cycle de la faculté des sciences de Besançon, dans le but de redonner à la physique, dans la pratique de l'enseignement, son caractère de science expérimentale et d'en faire un exercice de communication et de confrontation.

37.013.78

ERN

ERNY (P.). — *De l'éducation comme réalité sociale. Points de vue d'ethnologue.* — Revue Française de Pédagogie, n° 55, avril-mai-juin 1981, p. 26.

Présentation des thèmes qui reviennent dans le discours qu'ethnologues et anthropologues font porter sur l'éducation, en particulier des thèses sociologiques issues de Durkheim.

371.13
FAY

FAYOL (M.). — *Training teachers. Proposals for a strategy.* —
Revue Française de Pédagogie, n° 55, April-May-June 1981, p. 7.

From a definition of the teacher to be, the author intends to show that it is possible to devise a teacher training which goes beyond behaviorism and positivism, giving a part to the individual activity of the person and to the experience of in-service teachers.

37.012 + 801.54
BAI

BAILLE (J.). — *Understanding language : a differential and functional approach.* — *Revue Française de Pédagogie*, n° 55, April-May-June 1981, p. 13.

Research on the reappraisal of semantics and psychology of intelligence allowing the approach of pedagogical and psycholinguistic reflexion focused on the analysis of the following two psycholinguistic items : presuppositions and implications.

37.012.7 / 372.853

RIS

RISSET (Cl.-A.). — *Experimenting integrated physics.* — Revue Française de Pédagogie, n° 55, April-May-June 1981, p. 19.

Report on an experiment conducted during seven years in the 1st cycle of study at the Faculty of Sciences from Besançon, aiming at giving back to physics, as practised in school, its specificity of experimental science, and making of it a communication and discussion exercise.

37.013.78

ERN

ERNY (P.). — *Education as a social reality. The ethnologist's view.* — Revue Française de Pédagogie, n° 55, April-May-June 1981, p. 26.

Presentation of familiar themes appearing in the discourse on education delivered by ethnologists and anthropologists, especially the sociological theories, products of Durkheim.

371.13

FAY

FAYOL (M.). — *Formar maestros. Proposiciones para una estrategia.* — Revue Française de Pédagogie, n° 55, abril-mayo-junio de 1981, p. 7.

A partir de una definición del futuro enseñante, el autor trata de probar que es posible pensar una formación de los maestros que pase más allá del behaviorismo y del positivismo, dejando sitio para la actividad personal del sujeto y a la experiencia de los maestros en ejercicio.

37.012 + 801.54

BAI

BAILLE (J.). — *La comprensión del lenguaje : una aproximación diferencial y funcional.* — Revue Française de Pédagogie, n° 55, abril-mayo-junio de 1981, p. 13.

Investigación sobre la rehabilitación de la semántica y de la psicología de la inteligencia permitiendo el principio de una reflexión psicolingüística y pedagógica limitada al análisis de las dos entidades lingüístico-psicológicas siguientes : presuposiciones y sobrentendidos.

37.012.7 / 372.853
RIS

RISSET (Cl.-A.). — *Experiencia de física integrada.* — Revue Française de Pédagogie, n° 55, abril-mayo-junio de 1981, p. 19.

Relato de una experiencia llevada durante siete años en el primer ciclo de la Facultad de ciencias de Besanzón, con el propósito de restituir a la física en la práctica de la enseñanza su carácter de ciencia experimental y de transformarla en un ejercicio de comunicación y de confrontación.

37.013.78
ERN

ERNY (P.). — *De la educación en tanto que realidad social. Puntos de visto de etnólogo.* — Revue Française de Pédagogie, n° 55, abril-mayo-junio de 1981, p. 26.

Presentación de los temas que se repiten en el discurso que etnólogos y antropólogos hacen sobre la educación, en particular de las tesis sociológicas concebidas por Durkheim.

371.13

ФАЙ

ФАЙОЛ (М.). — Подготовка преподавателей. Предложения для стратегии. — Ревью Франсез де Педагожи, № 55, апрель-май-июнь 1981, стр. 7

На основе определения будущего преподавателя автор старается показать, что можно представить подготовку преподавателей, не ограничивающуюся идеями бихевиоризма и позитивизма, отдавая место личной деятельности и опыту преподавателей.

37.012/+ 801.54

БАЙ

БАЙ (Ж.). — Понимание речи: дифференцированный и функциональный подход. — Ревью Франсез де Педагожи, № 55, апрель-май-июнь 1981, стр. 13

Исследование реабилитации семантики и психологии ума; благодаря нему возможно психолингвистическое и педагогическое осмысливание, ограничивающееся анализом двух следующих лингвистико-психологических сущностей: предпосылок и предположений.

37.012.7/372.853

РИС

РИССЕ (К. А.). — Опыт интегрированной физики. — Ревью Франсез де Педагожи, № 55, апрель-май-июнь 1981, стр.19

Отчёт об опыте проведённом в течение семи лет в первом цикле факультета наук в Безансоне. Этот опыт задал себе целью восстановить экспериментальный характер физики в процессе обучения и сделать физику практикой общения и конфронтации.

37.013.78

ЭРН

ЭРНИ (П.). — Образование как социальная реальность. — Точка зрения этнологов. — Ревью Франсез де Педагожи, № 55, апрель-май-июнь 1981, стр.26

Представление тем, встречающихся в выступлениях этнологов и антропологов об образовании, именно социологических тезисов, изложенных Дюргейма.

