

REVUE FR

ANÇ AI

**REVUE
FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE**

SE DE PÉ

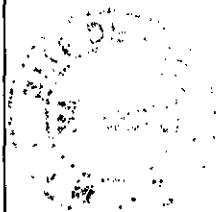
DAGOGIE

N° 59 - AVRIL - MAI - JUIN 1982

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

**REVUE
FRANÇAISE
DE
PEDAGOGIE**

**Comité
de rédaction**



Rédacteur en chef

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 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° 59 - AVRIL - MAI - JUIN 1982



INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

1954
 1953
 1952
 1951
 1950
 1949
 1948
 1947
 1946
 1945
 1944
 1943
 1942
 1941
 1940
 1939
 1938
 1937
 1936
 1935
 1934
 1933
 1932
 1931
 1930
 1929
 1928
 1927
 1926
 1925
 1924
 1923
 1922
 1921
 1920
 1919
 1918
 1917
 1916
 1915
 1914
 1913
 1912
 1911
 1910
 1909
 1908
 1907
 1906
 1905
 1904
 1903
 1902
 1901
 1900

1900 - 1901 - 1902 - 1903 - 1904



INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

TARIFS

au 1^{er} janvier 1982

Abonnement annuel (4 numéros)

France 120 FF

Etranger 140 FF (surtaxe aérienne non comprise)

Vente au numéro 33 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.**

TARIF
du 1^{er} Janvier 1982

(en francs)

France	150
Autres pays de l'Europe	140
Autres pays	80

Le tarif est applicable à partir du 1^{er} Janvier 1982.

REMARQUE

Le tarif est applicable à partir du 1^{er} Janvier 1982.

Le tarif est applicable à partir du 1^{er} Janvier 1982.

Le tarif est applicable à partir du 1^{er} Janvier 1982.

Questionnaire à nos lecteurs

Le Revue Française de Pédagogie existe depuis 1967. Aujourd'hui, dans une perspective de renouvellement, nous aimerions connaître la manière dont vous l'utilisez et les souhaits que vous formulez à son sujet.

Nous avons donc besoin de votre concours. En nous retournant ce questionnaire, vous nous permettrez d'améliorer la revue afin de mieux répondre à vos besoins.

Etes-vous abonné personnel ? OUI NON

Lisez-vous la R.F.P. dans le cadre de votre établissement ? OUI NON

Quelle est votre fonction professionnelle ?

Dans quel type d'établissement travaillez-vous ?

Lisez-vous la R.F.P.

Régulièrement Assez régulièrement Irrégulièrement Jamais

Quelles autres revues, concernant l'éducation, lisez-vous régulièrement ?

.....

Lisez-vous les différentes parties de la R.F.P. ?

	Régulièrement	Assez régulièrement	Peu régulièrement	Jamais
Articles				
Notes critiques				
Notes de synthèse				
Actualités des sciences de l'éducation				
A travers la presse pédagogique				

Au sujet de la première partie (articles) :

Le nombre d'articles par numéro vous paraît-il :

trop élevé, assez élevé, pas assez élevé.

La variété des courants de pensée présents dans la revue vous paraît-elle :

satisfaisante, assez satisfaisante, peu satisfaisante,

Les articles vous paraissent-ils en général :

plutôt trop longs, de bonne dimension, plutôt trop courts.

L'accessibilité des articles (langage, technicité) vous paraît-elle en général :

satisfaisante, assez satisfaisante, peu satisfaisante,

La présentation matérielle des articles (typographie, marge, etc.) vous semble-t-elle :

satisfaisante, assez satisfaisante, peu satisfaisante,

Les numéros centrés sur un thème vous paraissent-ils une formule :

satisfaisante, assez satisfaisante, peu satisfaisante,

En souhaitez-vous davantage ? OUI NON

Quels thèmes suggérez-vous ?

Pour les différentes rubriques de la deuxième partie (information, documentation), pouvez-vous nous communiquer vos observations, critiques et vos suggestions pour une amélioration.

Notes critiques (comptes rendus d'ouvrages) :

Notes de synthèse :

Actualité des sciences de l'éducation :

A travers la presse pédagogique :

Fiches analytiques :

Souhaitez-vous la création de nouvelles rubriques ? OUI NON

Si oui, lesquelles ?

Utilisation de la revue :

Est-ce que la revue donne des idées pour l'exercice de votre pratique professionnelle ?

souvent, assez souvent, jamais

Vous arrive-t-il de vous reporter aux numéros de la R.F.P. ?

souvent, assez souvent, peu souvent, jamais

Si oui,

souvent	assez souvent	peu souvent
.....
.....
.....

pour relire un article :

pour établir une documentation sur un sujet à partir des parties documentaires :

Autres :

Si vous êtes formateur, utilisez-vous la revue auprès de vos étudiants (en l'indiquant par exemple comme source de documentation) :

souvent, assez souvent, peu souvent, jamais

Si oui, comment :

Si vous êtes documentaliste ou bibliothécaire, utilisez-vous méthodiquement certaines rubriques documentaires : OUI NON

Si oui, lesquelles et comment :

La revue est-elle demandée par vos usagers ?

souvent, assez souvent, peu souvent, jamais

Au total, quelles sont vos suggestions générales pour améliorer la revue ?

Autres observations

Nous vous remercions de votre collaboration et nous vous prions de bien vouloir renvoyer ce questionnaire à l'adresse suivante :

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE
Revue Française de Pédagogie
29, rue d'Ulm, 75230 PARIS Cedex 05

PREMIÈRE PARTIE

N. LESELBAUM	Le travail autonome : premier essai d'évaluation d'une innovation pédagogique	P. 9
F. WINNYKAMEN	L'apprentissage par observation	p. 24
J.-P. ROUX	Une technique d'observation et d'analyses des interactions maître-élève	p. 30
H. HANNOUN	Situations conflictuelles et méthode de recherche en éducation	p. 46

DEUXIÈME PARTIE

	Note de synthèse	p. 52
	Notes critiques	p. 76
	Actualité des sciences de l'éducation	p. 94
	A travers la presse pédagogique	p. 110

PREMIERE PARTIE

LE TRAVAIL AUTONOME : PREMIER ESSAI D'EVALUATION D'UNE INNOVATION PEDAGOGIQUE

La pratique du « travail autonome » au collège et au lycée permet-elle de mettre en place de réelles procédures de soutien, dans le cadre même du groupe-classe, sans exclusion ni constitution de ghettos ?

Dans une enquête sans concessions, N. Leselbaum montre qu'une « recherche-action » doit être évaluée pour trouver son second souffle et dépasser les réticences des protagonistes (chercheurs, professeurs) ou des utilisateurs (élèves, parents d'élèves).

A partir d'épreuves simples, on peut voir que dans le domaine du français et dans celui des sciences humaines au moins, le travail autonome ne modifie pas les résultats des élèves aux épreuves « traditionnelles » mais favorise les enfants perçus comme faibles et moyens dans des épreuves issues de ce modèle pédagogique. Au détriment, il est vrai, de quelques-uns des « forts » détectés par le test (traditionnel) d'entrée.

Dans le cadre d'une politique de changement progressif liée à l'évolution des conditions de vie des sociétés contemporaines et à la démocratisation de l'école, le ministère de l'Education a, durant ces dix dernières an-

nées, lancé un certain nombre d'innovations qui ont trait aux méthodes proprement pédagogiques. Pour ne citer que quelques-unes, les activités d'éveil à l'école élémentaire, le « 10 % » repris depuis 1979 sous la forme d'activités éducatives et culturelles (P.A.E.), le travail autonome, etc.

En ce qui concerne le travail autonome (1) proprement dit, cette innovation pédagogique a été préexpérimentée pendant 5 ans par les intéressés eux-mêmes, les enseignants les plus motivés, et qui s'étaient engagés sur la base du volontariat. C'est ainsi que 4 % des enseignants ont participé à cette pré-expérimentation qui visait à préparer la généralisation de cette pratique. Cette procédure devait aussi permettre aux enseignants de se rendre compte par eux-mêmes des obstacles et des possibilités qu'ils avaient de faire évoluer leurs méthodes pédagogiques dans un sens qui laisse une marge d'initiative plus grande aux élèves sans qu'une refonte brutale et totale des structures, des contenus enseignés, et des épreuves de contrôle qui les sanctionnent, n'intervienne dans le système éducatif français.

On peut dire qu'à l'heure actuelle le travail autonome est reconnu « comme pratique pédagogique valable puisqu'il a été recommandé dès 1977 pour la mise en œuvre des activités d'approfondissement dans les collèges par la circulaire n° 77-124 du 28 mars 1977 et plus récemment pris en compte dans les instructions pédagogiques accompagnant les nouveaux programmes de second cycle » (2).

Ainsi sans qu'aucune obligation soit faite aux enseignants d'intégrer parmi les méthodes pédagogiques la pratique du travail autonome, des incitations venant du ministère et des différents corps d'inspections devraient favoriser la diffusion de cette pédagogie. Et c'est bien à cet effet que dans chacune des académies un « animateur » (inspecteur pédagogique régional, inspecteur d'académie ou directeur de C.R.D.P.), avec l'aide de professeurs pratiquant le travail autonome, informe et coordonne les activités des enseignants qui veulent s'initier à la pratique du travail autonome.

A ces actions s'ajoute la constitution des dossiers documentaires, comportant des recensements d'expériences, des descriptifs de pratiques et des conseils méthodologiques qui sont publiés par les C.R.D.P. et le C.N.D.P.-I.N.R.P. Toute cette documentation, mise à la disposition des enseignants, a pour but de créer des conditions facilitant la diffusion du travail autonome.

A l'intérieur de ce dispositif prend place l'étude menée à l'I.N.R.P. qui tente de préciser parmi les effets de la pratique pédagogique actuellement en œuvre dans les lycées et collèges sous le titre de travail autonome, ceux qui ont trait exclusivement aux résultats obtenus par les élèves de seconde à des épreuves écrites qui préfigurent un des sujets de l'épreuve anticipée du baccalauréat en français, à savoir la capacité de résumer des textes écrits.

On pourrait s'étonner du choix du sujet de l'étude. Pourquoi mesurer parmi les effets entraînés par un changement en pédagogie, ce qui précisément est évalué par un examen national comme le baccalauréat et qui n'a pas trait aux objectifs proprement dits de cette pratique pédagogique? Evaluer les effets obtenus par une méthode pédagogique, n'est-ce pas en tout premier lieu mesurer le degré de réussite des objectifs propres à la méthode?

Mais **les raisons de cette étude** sont avant tout conjoncturelles.

Lors d'une enquête portant sur les phénomènes de résistance au travail autonome nous avons recueilli en 1973 auprès des parents, des enseignants et des élèves, engagés ou non dans l'expérimentation de travail autonome, un certain nombre de préoccupations, voire même d'inquiétudes.

En effet, si la plupart d'entre eux souhaitaient que la pratique du travail autonome puisse aider tous leurs élèves à développer des compétences, des aptitudes et des savoir-faire transposables dans toutes sortes de domaines, ils redoutaient que cette méthode pédagogique n'accroisse les écarts dans les résultats obtenus par leurs élèves. Autrement dit, ils redoutaient que les élèves qui arrivaient dans leurs classes en début d'année avec des résultats faibles ne soient encore plus faibles en fin d'année scolaire. Par ailleurs, sachant que ces élèves auraient à passer des examens traditionnels, ils s'inquiétaient de connaître les résultats que leurs classes obtiendraient à des épreuves qui n'étaient pas cohérentes avec les objectifs d'une pédagogie de l'autonomie.

On comprend pourquoi l'étude présentée ici répond à ces deux questions :

— La première : les élèves qui ont pratiqué du travail autonome subissent-ils un handicap quelconque devant les épreuves de contrôle en vigueur actuellement en France ?

— La seconde question s'inscrit plus précisément dans un idéal de démocratisation de l'école. Ces méthodes pédagogiques peuvent-elles apporter une aide aux élèves qui présentent des difficultés scolaires et sont classés parmi les élèves de « faible » et « moyen » niveau ? A ce sujet les enseignants innovateurs cherchaient à savoir si la diffusion d'une pédagogie de l'autonomie profiterait seulement aux élèves qui n'avaient aucun handicap scolaire, les « bons élèves » ou au contraire ceux qui, dans le second cycle, accusaient des faiblesses particulières dans certaines matières, ou dans toutes les matières, (élèves moyens ou faibles).

Ceci explique que nous n'ayons pas cherché à mesurer les acquisitions proprement dites d'une pédagogie de l'autonomie, ni même à mesurer **tous** les effets, mais simplement à répondre aux inquiétudes et aux interrogations des enseignants, en comparant les progressions dans

les capacités d'analyse et de synthèse des textes écrits, de deux populations d'élèves qui ont suivi des pédagogies différentes durant une année scolaire, dans une partie des disciplines enseignées.

LES HYPOTHESES DE CETTE ETUDE

Dans la décision des enseignants qui pratiquent le travail autonome en complémentarité avec d'autres activités pédagogiques, entrent un ensemble de présupposés théoriques sur l'usage qu'ils peuvent faire de cette pratique pour venir en aide aux élèves en difficulté. Ces présupposés concernent la fonction d'un enseignant dans ses rapports avec le savoir, les élèves et plus généralement l'institution.

Dans les rapports avec le savoir ou les connaissances que l'école doit dispenser, cette pédagogie ne cherche plus à privilégier certains types de connaissances (encyclopédiques et académiques) mais au contraire à les diversifier en appelant à la variété des expériences des élèves, et à la **richesse** des documents sur lesquels ils travaillent (textes de littérature, articles de presse, enquêtes, documents historiques, etc.).

Cette richesse vise à leur apprendre à choisir leurs sources en fonction de la forme variée de présentation de leurs travaux (dossiers, exposés oraux, panneaux, montages audio-visuels) et à prendre en compte les individualités de chaque élève. Ces élèves en effet ne sont plus considérés comme des « entités abstraites » mais comme des individus qui ont accès chacun, selon leur contexte social, à une forme de culture (« parole première ») qu'il ne s'agit pas d'étouffer mais d'enrichir, d'articuler et de compléter par des **processus et des contenus** variés.

Pour atteindre cette individualité dans chacun des élèves, la forme de travail choisie, paradoxalement, est le travail en petits groupes qui permet tout à la fois de prendre en compte les centres d'intérêt des élèves et surtout, de briser le processus d'échec dans lequel certains d'entre eux sont déjà engagés. Cette organisation en petits groupes tient compte des aptitudes et compétences variées.

C'est dire que cette pédagogie aux yeux des enseignants qui la pratiquent, n'est pas considérée comme tout à fait « neutre » mais va dans le sens d'un projet de société plus équitable qui tient compte de la disparité des publics de l'école et de la diversité des catégories socio-professionnelles des élèves qui composent les classes. L'hypothèse formulée par la plupart des enseignants qui pratiquent le travail autonome est d'affirmer que parmi les processus pédagogiques employés par l'enseignant dans sa classe, le travail autonome est une pédagogie qui réduit les inégalités de niveaux des élèves sans pour autant abaisser celui des meilleurs élèves.

C'est cette hypothèse que nous avons tenté de vérifier sur des classes de seconde, en ce qui concernait leurs capacités de résumer, d'analyser et de synthétiser des textes écrits.

LE DISPOSITIF EXPERIMENTAL

1. — Présentation de la population sur laquelle a porté l'étude

La population sur laquelle a porté l'étude comprend un ensemble de 24 classes de seconde réparties en deux groupes : groupe expérimental (classes pratiquant le travail autonome) et groupe témoin servant de référence.

1.1. **Les établissements** où fonctionnaient ces classes étaient situés en quasi totalité dans la région parisienne, à l'exception d'un lycée situé dans une ville de province.

On peut différencier deux types d'établissements :

Les établissements « témoins » ou de référence. Ce sont des « grands lycées classiques parisiens », qui continuent à recevoir des élèves à partir de la classe de 6^e. Administrativement, le premier cycle est indépendant du second cycle, mais en fait, l'ensemble forme une unité qui perpétue la tradition des grands lycées classiques, la plupart des professeurs enseignant dans les deux cycles. Généralement installés de longue date dans de vieux bâtiments caractéristiques, ces établissements ont un recrutement où les facteurs de prestige et de renommée jouent un grand rôle. La population des élèves de ces établissements est généralement issue des milieux socio-culturels élevés. Trois établissements faisaient partie de ce groupe, deux dans Paris même et un dans une commune de banlieue résidentielle. Les effectifs y sont importants, autour de 2 000 élèves. Deux de ces trois établissements ne comprenaient que des classes témoins. Le dernier comptait des classes témoins et des classes expérimentales.

Les lycées dits « expérimentaux » dans notre étude, mais qui sont des lycées « tout-venant » où ne fonctionnent que des classes de second cycle, et qui comprennent des sections d'enseignement technique, économique qui peuvent jouer un rôle important dans la vie de l'établissement (3). Implantés en banlieue parisienne ou en province, de création assez récente, ces établissements ont un recrutement beaucoup plus diversifié. Leurs effectifs sont aussi moins importants. (Moyenne : 1 300 élèves environ.)

1.2. **Caractéristiques de la population des élèves des établissements « témoins » et « expérimentaux » :** groupes expérimentaux (504 élèves) ; groupes témoins (302 élèves).

Pour vérifier la pertinence du choix des établissements et montrer qu'il n'y avait pas de différences trop importantes dans les caractéristiques des deux popula-

tions d'élèves sur lesquelles portait l'étude, nous avons effectué comme premier traitement de données, une comparaison des deux groupes en fonction des variables les plus caractéristiques : le sexe, l'âge, la catégorie socio-professionnelle des pères, les sections des classes.

Tableau n° 1
Age des élèves

Elèves	Groupe témoin	Groupe expérimental
Nés avant 61	34,4 %	43,7 %
Nés en 61	52,1 %	52 %
Nés après 61	13,3 %	4,2 %

— Sexe : dans les deux groupes, il y a sur-représentation des filles par rapport aux garçons, d'ailleurs, un peu plus accentuée dans le groupe témoin : 82 % de filles et 70 % dans le groupe expérimental.

— Age : sur la base de nos données, nous avons réparti les élèves en trois groupes : élèves « à l'heure » (nés en 61), élèves les plus jeunes (nés après 61), élèves les plus âgés (nés avant 61).

Si dans les deux groupes, les élèves nés en 61 représentent la moitié de l'échantillon, on a dans le groupe témoin, plus d'élèves jeunes (13 % nés en 62, 63, 64) que dans le groupe expérimental (4 %). Les élèves les plus âgés sont, eux, plus nombreux dans le groupe expérimental.

Le groupe témoin est donc un peu plus jeune dans l'ensemble, ce qui, nous allons le voir, est lié aux autres caractéristiques du groupe.

Catégorie socio-professionnelle du père.

La catégorie socio-professionnelle du père de chaque élève a été relevée et classée en :

Niveau 1. — Emplois correspondants à un niveau de formation, qualification équivalente ou supérieure à la **licence** (baccalauréat plus 3 années d'études supérieures).

Niveau 2. — Emplois correspondants à un niveau de formation, qualification équivalente au baccalauréat.

Niveau 3. — Emplois correspondants à un niveau de formation, qualification équivalente au B.E.P.C. ou au C.A.P. ou inférieure.

La comparaison entre les deux groupes montre que pour le groupe témoin, plus d'élèves appartiennent à des milieux socio-professionnels élevés.

Tableau n° 2
Niveaux socio-professionnels

	Groupe témoin	Groupe expérimental
Niveau 1	47 %	27 %
Niveau 2	19 %	27 %
Niveau 3	33 %	45 %

Cette différence entre les deux groupes pourrait être liée au secteur d'implantation et de recrutement des établissements. Les établissements témoins, sont tous situés à Paris ou en banlieue résidentielle, alors que pour les établissements expérimentaux les secteurs de recrutement favorisent une représentation plus diversifiée des différentes catégories socio-professionnelles.

Si l'on regroupe les deux premiers niveaux, ce qui correspond alors à regrouper les pères dont le niveau d'études est supérieur à la classe de seconde et ceux dont le niveau d'études est inférieur à cette classe, on a une différence de 12 % entre les deux groupes. Le groupe témoin a 12 % de plus d'élèves dont le niveau d'études du père (4) est au moins égal à celui de leurs enfants.

Série des classes.

Si les élèves du groupe témoin sont donc un peu plus jeunes, et issus en plus grand nombre des milieux socio-culturels les plus élevés, on peut rapprocher de ces données la représentation de chacune des séries dans les deux groupes. On a en effet, un plus grand pourcentage de classes de C dans le groupe témoin, alors qu'à l'inverse, ce sont les classes de série AB qui sont les plus nombreuses dans le groupe expérimental. (Ce qui correspond aux terrains d'expérimentation du travail autonome au plan national, où les séries A et AB sont les plus nombreuses) (5).

Dans le groupe témoin, 40 % des élèves étaient en série C et seulement 26 % dans le groupe expérimental. A l'inverse, 41 % des élèves de ce groupe étaient en section AB et seulement 21 % dans le groupe témoin.

Rappelons aussi que les établissements témoins possèdent **tous** un premier cycle, ce qui n'est le cas que pour un seul des établissements expérimentaux. De ce fait, 80 % des élèves du groupe expérimental viennent de C.E.S. divers alors qu'il n'y en a que 35 % dans le groupe témoin.

Ces deux ensembles, témoin et expérimental, présentent donc un certain nombre de **différences**, quant aux caractéristiques des élèves qui les composent. Globalement les élèves **témoins** servant de population de référence sont **un peu plus jeunes, un peu plus souvent issus**

de milieux socio-culturels plus « élevés », et sont aussi plus souvent en section C.

De fait les résultats à la première épreuve sont supérieurs chez les élèves témoins. La moyenne de l'ensemble des élèves témoins à cette première épreuve est de 21,6 (sur 40), alors qu'elle n'est que de 20,6 pour les élèves expérimentaux. Mais compte tenu des objectifs précis de cette étude, cette différence entre les niveaux d'entrée des élèves, *statistiquement non significative* par l'épreuve du Chi 2, n'a pas constitué un obstacle méthodologique. Elle a cependant influencé le traitement des données envisagé.

2. — La pédagogie pratiquée dans les classes expérimentales

Il est bien entendu que le travail autonome (6) est une pédagogie qui vise comme son nom l'indique, le développement de la capacité d'autonomie des élèves dans leur travail.

Mais l'autonomie de l'élève est un concept qui est souvent entendu dans des sens divers, et les moyens utilisés par les enseignants pour faire acquérir cette autonomie peuvent être très variés et très différents d'un enseignant à l'autre. Aussi pour « neutraliser » en quelque sorte la variété des pédagogies pratiquées sous le couvert du travail autonome, utilisant les conclusions de nos travaux précédents, nous avons appliqué « les indicateurs » de la typologie du travail autonome élaborée en 1973 (7). A ces « indicateurs » nous avons ajouté des canevas ou protocoles qui ont permis d'homogénéiser les attitudes et les processus pédagogiques utilisés dans les classes expérimentales.

Il va sans dire que les enseignants expérimentateurs ont été associés le plus possible à chacune des étapes de ce dispositif expérimental, estimant par là que les protocoles seraient **ainsi** mieux compris et surtout mieux suivis, et que ce travail auquel chacun d'entre eux participait, leur servait de formation continue et était réellement irremplaçable !

Mais sans vouloir revenir sur une description des pratiques pédagogiques employées (8) rappelons que :

2.1. Le principe théorique de cette pédagogie est de passer **progressivement** d'une plus grande directivité à une moindre directivité, en évitant les ruptures brusques et les retours en arrière.

Ainsi l'organisation des séquences pédagogiques vise à mettre les élèves dans des situations où ils effectuent des choix **d'abord** simples et **ensuite** de plus en plus nombreux et complexes.

2.2. Les processus « opérationnels » choisis pour faire acquérir « l'autonomie » chez les élèves :

2.2.1. Les « mettre dans des situations » de classes dans lesquelles les élèves auront un comportement autonome (objectif visé).

Ce qui suppose que les professeurs :

- préparent et fixent un **cadre** dans lequel les élèves mis en travail autonome, effectuent des choix **précis** et limités de sujets d'études, de documents, de modes de réalisations du travail en groupe, etc. ;
- aident ces élèves (par les « outils ou instruments » mis à leur disposition) à prendre conscience de leurs attitudes et des déterminations ou facteurs qui interviennent dans leurs prises de décisions.

Car les élèves, même en classe de seconde, ne sont pas d'emblée prêts à assumer une autonomie qui nécessite l'exercice de leur réflexion, leur demande, en outre, de s'interroger sur le chemin de leur développement personnel et d'exercer une responsabilité à la fois collective et individuelle. En un mot, de faire que le groupe ou la classe dans lequel ils travaillent passe d'une situation de « compétition » à une situation de « coopération ». Aussi, dans cette « conquête » de l'autonomie des élèves, il faut faire en sorte que les situations expérimentales ou pédagogiques créées par les professeurs suivent un **progression** dans l'acquisition de l'autonomie de l'élève.

Ces principes appliqués dans les sessions de travail autonome ont servi de fil directeur à l'organisation pratique des situations pédagogiques décrites dans les tableaux ci-après.

2.2.2. Les processus proprement « techniques » :

L'apprentissage et la formation à une auto-évaluation des travaux d'élèves.

Se fondant sur l'idée que l'autonomie de l'élève passe nécessairement par la possibilité qui lui est accordée d'auto-évaluer son propre travail, cette pédagogie met en jeu une variété de procédés qu'on peut employer pour **rendre** les élèves capables d'évaluer les réalisations diverses des travaux de groupe.

Dans les recherches précédentes, les professeurs avaient certes, tenté déjà d'associer leurs élèves à l'*appréciation de travaux*. Mais ils cherchaient simplement, par ce moyen, à développer une participation **active** de l'élève à son travail et une plus grande responsabilité à l'aide de questionnaires-bilan ou d'interviews d'élèves en groupes. Mais dans l'expérimentation qui est ici étudiée et rapportée, la mise en place d'apprentissage à l'auto-évaluation des productions d'élèves (ou à une co-évaluation très méthodique) vise à former l'élève à un **jugement critique à l'égard de ses propres travaux** et à éviter que l'évaluation qu'il porte sur son travail soit la seule intériorisation des critères de l'enseignant (9).

L'intégration du travail autonome.

• Pour préparer ou sensibiliser les élèves à la séquence prévue de travail autonome, une phase d'apprentissage au travail autonome ou « pré-session » de travail autonome est organisée.

Durant cette phase, les professeurs mettent l'accent sur un certain nombre d'acquisitions de méthodes et d'outils, communs à toutes les disciplines :

- utilisation du centre de documentation et d'information ;
- prise (**correcte**) de notes (difficulté commune tant pour le travail autonome que pour les cours « traditionnels ») ;
- élaboration d'une bibliographie ;
- travail en groupe (en prenant conscience des difficultés qu'entraîne une telle pratique) ;
- initiation à l'image **avant** la production de montages, etc.

• Pour insérer chaque séquence dans une stratégie d'ensemble, la phase de travail autonome est suivie de phases « d'exploitation » durant lesquelles des exercices divers et des travaux complémentaires plus traditionnels contraignent les élèves à **réutiliser** les acquis du travail autonome.

Ces sortes de post-sessions visent autant à **consolider les acquisitions qu'à combler les lacunes constatées**.

• En somme, par ces processus pédagogiques, il s'agit de :

- repérer les difficultés (de tous ordres) que les élèves rencontrent dans la réalisation de leurs productions ;
- les décomposer ensuite ;
- mettre en place enfin les apprentissages nécessaires qui leur permettront de dépasser ces difficultés.

3. — Les instruments de contrôle de l'étude

Deux types d'épreuves ont été passées par les 850 élèves pour tenter d'évaluer la progression des niveaux de performance des deux populations :

— la population expérimentale (504 élèves) qui avait suivi cette pédagogie de l'autonomie pendant une partie de l'horaire du français et d'histoire-géographie durant l'année scolaire de seconde ;

— la population de référence (350 élèves) qui n'avait pas pratiqué de travail autonome.

3.1. Les épreuves « traditionnelles » dites classiques :

Elles correspondent aux objectifs habituellement fixés dans les matières littéraires en classes de seconde, elles ont servi « d'indicateur de niveau » des élèves, à l'entrée de la classe de seconde, et à la sortie de cette même classe.

L'épreuve d'entrée

L'épreuve devant se dérouler dans les premières semaines de l'année scolaire, le sujet de composition française est élaboré dans un esprit très proche de la classe de 3°. Cette épreuve vise à évaluer globalement la capacité de l'élève à **s'exprimer correctement, à organiser un développement, à ébaucher une analyse.**

Pour homogénéiser la correction des copies, un dispositif a été conçu pour valider et étalonner le barème :

Cinq professeurs de français, après étude sur une série de copies, ont élaboré une liste de critères et un premier barème.

Ce premier barème a été appliqué à 5 classes au moyen d'une triple correction :

- La première correction a été faite par le professeur de chaque classe, qui sans appliquer la grille des critères, donnait une note globale à chaque copie.

- La deuxième correction de chacune des copies, s'est faite à partir des cinq critères qui avaient été dégagés par **un seul professeur.**

- Une troisième correction a enfin été faite sur deux des cinq classes : deux correcteurs différents ont appliqué le barème.

L'analyse statistique de quelques écarts de notation a permis de préciser le contenu de chaque rubrique et de valider le barème utilisé.

L'épreuve de sortie

Les élèves ont eu un résumé de texte à écrire en deux heures.

Rappelons que cet exercice a été choisi :

- d'une part, parce que le résumé peut donner lieu à une évaluation plus rigoureuse, et moins subjective que les autres formes d'exercices de français donnés généralement aux élèves ;

- d'autre part, parce qu'il est un des exercices dont on use dans l'épreuve anticipée de français du baccalauréat (10), dont l'apprentissage commence généralement en classe de seconde. Ce sont les instructions ministérielles du 3-12-1971, qui ont servi de base pour la conception de cet exercice et l'élaboration du barème.

De plus, le texte choisi traitait d'un fait de société familier à tous les élèves quelle que soit leur catégorie socio-culturelle.

L'élaboration du barème et le processus de correction ont été établis, comme précédemment, pour la composition française qui a servi d'épreuve d'entrée « de niveau ».

3.2. Les épreuves « travail autonome »

Les deux épreuves d'entrée et de sortie sont construites de façon rigoureusement semblable même si le thème était plus géographique pour la première, et plus littéraire pour la deuxième.

On a souhaité, du moins pour la première épreuve, conformément à l'esprit d'ouverture du travail autonome, aborder des problèmes d'actualité (l'inconvénient est qu'une épreuve de ce type vieillit vite). Quoi qu'il en soit, dans les deux cas, l'épreuve a consisté à présenter aux élèves un ensemble de documents (textes divers assortis de graphiques dans le premier cas), afin de recréer une situation où **l'élève est amené à effectuer des choix de textes** pour répondre à des questions posées. Bref, ces épreuves ne visent donc pas à contrôler des connaissances mais à évaluer des savoir-faire ou, mieux encore, des **démarches** ainsi que des capacités d'analyse et de synthèse auxquelles le travail autonome fait constamment appel.

Réussir l'épreuve exigeait donc :

- une lecture et une assimilation rapide des textes afin d'opérer un tri et à partir des textes retenus, de faire une synthèse ;

- une compréhension précise et rigoureuse des questions posées ;

- enfin, de l'initiative personnelle, dans l'approche et le choix des textes.

Les barèmes élaborés par les équipes de professeurs qui ont composé les épreuves ont été validés dans une démarche à deux temps : préexpérimenté une première fois, sur quelques classes, le barème a été reprécisé après **discussion** entre correcteurs.

La seconde fois, la validation s'est faite sur six classes qui ont subi une double correction. Une analyse statistique des **écarts constatés** entre correcteurs (d'ailleurs assez minces) a permis d'étalonner et de valider le barème. Chaque professeur peut donc corriger l'épreuve avec une part de subjectivité très réduite.

Un processus analogue s'est déroulé pour la seconde épreuve dite de sortie.

Rappelons que la **méthodologie de cette étude** a consisté :

- à se servir de l'épreuve d'entrée (validée par les résultats globaux de l'élève consignés dans le premier bulletin scolaire) pour répartir chacune des deux populations en trois niveaux (niveaux « faible », « moyen » et « fort ») ;

- à comparer la progression des élèves dans chacun de ces niveaux, dans les deux populations d'élèves (population de référence et population expérimentale).

LE TRAITEMENT DES DONNÉES

1. — Analyse des résultats de l'épreuve d'entrée diversifiés en « 3 groupes de niveau »

Les courbes de distribution des notes à la première épreuve montrant que la distribution dans chacun des deux ensembles étant de type gaussien, un premier classement des élèves pouvait se faire selon un modèle théorique en 3 niveaux.

Les élèves ont donc été répartis dans chacun des ensembles en trois niveaux appelés par commodité « faible », « fort », « moyen », correspondant au 23 % de notes les plus basses (notes inférieures à 9), aux 23 % de notes les plus élevées (notes supérieures ou égales à 12 (11) et aux 54 % de notes intermédiaires (entre 9 et 12).

Pour valider cette procédure, en effet, nous disposions en outre, d'une comparaison des notes obtenues à l'épreuve d'entrée de la classe de seconde et des profils des élèves, relevés sur la base des appréciations et notations des enseignants du bulletin scolaire du premier trimestre. Cette comparaison a montré qu'il n'y avait pas de différence significative (épreuve du Chi 2) entre l'épreuve d'entrée et les profils des élèves.

Il n'a donc pas été nécessaire de prendre en compte à la fois, les résultats à la première épreuve et le profil scolaire pour pouvoir hiérarchiser les niveaux de performance des élèves. Les écarts entre ces deux résultats étant faibles, il a suffi de se fonder sur les notes de la première épreuve.

Nous avons ensuite comparé la répartition des élèves dans les différents niveaux d'entrée, en fonction de leur âge, de la C.S.P. du père, de la section, à laquelle ils appartiennent. (Voir tableaux n° 3, n° 4, n° 5).

Tableau n° 3

Répartition des élèves en fonction de leur âge dans les niveaux « fort », « moyen » et « faible »

Age	Témoins			Expérimentaux		
	Niveau			Niveau		
	Fort	Moyen	Faible	Fort	Moyen	Faible
Elèves les plus jeunes	36,3 %	54,5 %	9,1 %	33,3 %	52,3 %	14,2 %
Elèves à l'heure	23,1 %	58,1 %	18,7 %	23,4 %	57,8 %	18,7 %
Elèves les plus âgés ...	16,8 %	46,06 %	37,07 %	21,4 %	49,7 %	28,7 %

Comme on peut le constater, à âge égal, les élèves témoins et expérimentaux, ont des résultats très proches. Chez les témoins comme chez les expérimentaux, ce sont les élèves les plus jeunes qui sont le plus souvent classés comme « forts » (36,3 % et 33,3 %), les élèves les plus âgés étant dans les deux ensembles aussi le plus souvent classés comme « faibles » (37,07 et 28,07).

Mais si la hiérarchie des résultats, en fonction de l'âge est la même à peu près dans les deux ensembles, on peut noter des différences au sein de chaque catégorie d'âge. C'est ainsi qu'il y a un peu plus d'élèves jeunes dans la population témoin classés « forts » que dans la population expérimentale. Néanmoins, ces différences ne sont pas significatives si on calcule les Chi 2, et ceci pour chaque catégorie d'âge.

Tableau n° 4

Répartition des élèves en fonction de la C.S.P. (12) du père dans les trois niveaux

Catégories socio-professionnelles	Témoins (13)			Expérimentaux (13)		
	Niveau			Niveau		
	Fort	Moyen	Faible	Fort	Moyen	Faible
Niveaux les plus élevés .. C.S.P. Niveau 1	24,6 %	55,5 %	19,8 %	19,7 %	64,5 %	15,6 %
Niveaux Inter-médiaires ... C.S.P. Niveau 2	30,1 %	54,7 %	15,1 %	22,1 %	50,4 %	27,4 %
Niveaux les plus bas C.S.P. Niveau 3	18,6 %	52 %	29,3 %	16,6 %	57,1 %	26,1 %

Comme pour l'âge nous avons ici une répartition des élèves dans chacun des trois groupes de niveau en fonction de la C.S.P. du père.

Dans les deux ensembles, témoin et expérimental, ce sont les élèves dont le père est de C.S.P. niveau 2, qui sont les plus souvent classés « forts », les élèves dont le père est de C.S.P. niveau 1 (niveau le plus élevé), ne viennent qu'en seconde position. Ce sont les élèves dont le père est de C.S.P. niveau 3 qui sont le plus souvent classés en « faibles », ceci dans les deux ensembles.

De plus pour un même niveau de C.S.P. du père, les élèves témoins sont toujours un peu plus souvent que les élèves expérimentaux, classés « forts ». Plus particulièrement (30,6 %) des élèves témoins dont le père relève

de C.S.P. niveau 2 sont classés « forts » alors que seulement 22,1 % le sont chez les expérimentaux. Néanmoins, en calculant les Chi 2, pour chaque niveau de C.S.P., les résultats ne sont pas significatifs.

Il reste que dans le groupe témoin, les élèves dont les pères relèvent des niveaux de C.S.P. les plus élevés, sont proportionnellement plus nombreux, et de ce fait il y a plus d'élèves témoins classés « forts ».

Tableau n° 5
Répartition des élèves en fonction de leur section
dans les trois niveaux

Sections	Témoins			Expérimentaux		
	Niveau			Niveau		
	Fort	Moyen	Faible	Fort	Moyen	Faible
A	27,6 %	53,5 %	18,7 %	22,5 %	55,4 %	21,9 %
A B	14,7 %	59 %	26,2 %	16,4 %	54,4 %	29,2 %
C	23,1 %	52 %	24,7 %	18 %	61,4 %	20,6 %

Dans chacun des deux ensembles, ce sont les élèves de section A qui sont le plus souvent classés « forts », les élèves de section C ne venant qu'en seconde position. Les élèves de section AB ont les moins bons résultats. (Rappelons que l'épreuve consistait en une composition française).

Si l'on compare les résultats section par section, tant en section A qu'en section C, les élèves témoins sont plus souvent « du niveau fort », alors qu'à l'inverse pour la section AB, ce sont les élèves expérimentaux qui sont un peu plus souvent classés « forts ».

Mais si les AB « expérimentaux » ont des résultats légèrement supérieurs à ceux des AB « témoins » ces derniers sont beaucoup moins nombreux dans « l'ensemble témoin » que dans « l'ensemble expérimental ». Les élèves de section C y sont par contre beaucoup plus nombreux, et globalement leurs résultats supérieurs à ceux des élèves expérimentaux de section C doivent compenser les résultats des AB témoins. Les résultats en fonction de la section, ne sont pas aussi nettement à l'avantage des élèves témoins.

Les différences que nous avons pu constater à l'entrée de la classe de seconde, en comparant les résultats des élèves en fonction des principales variables, ne sont pas significatives mais permettent d'expliquer en partie les résultats meilleurs obtenus par le groupe témoin à la première épreuve. Répétons que ce sont les élèves les plus jeunes qui ont les meilleurs résultats, et ceux

dont le père appartient à une C.S.P. de niveau élevé (élèves qui sont plus nombreux dans le groupe témoin). A l'inverse les résultats les moins bons sont obtenus par les élèves les plus âgés, et dont le père appartient à une des C.S.P. de niveau le moins élevé (élèves qui, eux, sont plus nombreux dans le groupe expérimental). De plus, en fonction de la section, ce sont les élèves de section AB qui ont les moins bons résultats. Ils représentent la part la plus importante des effectifs du groupe expérimental, alors qu'ils sont les moins nombreux dans le groupe témoin.

La moyenne du groupe témoin à la première épreuve (21,6/40) supérieure à celle obtenue par le groupe expérimental (20,6/40) peut donc sans aucun doute être expliquée par ces différences quant aux caractéristiques des populations des deux groupes.

2. — Analyse de l'évolution des résultats des élèves

Comparaison des « moyennes générales » aux trois épreuves

Une première constatation peut être faite, si l'on observe les résultats obtenus aux épreuves passées en fin d'année dans le groupe témoin (302 élèves) et le groupe expérimental (504 élèves).

A l'épreuve de sortie traditionnelle, le groupe témoin obtient une moyenne de 21,3, le groupe expérimental une moyenne de 20,3 (différence non significative).

Dans les deux groupes, la moyenne à la deuxième épreuve, est donc inférieure à celle obtenue à la première épreuve (14) (l'épreuve résumée était plus difficile que l'épreuve de composition française) ; **mais l'écart entre les deux groupes n'a pas varié.**

Par contre à l'épreuve autonome, c'est-à-dire inspirée de la pédagogie du travail autonome, ce sont les élèves du groupe « expérimental » qui obtiennent une moyenne supérieure à celle des élèves du groupe témoin (31,7 contre 31).

En fin d'année, les élèves du groupe expérimental n'ont donc pas reculé par rapport aux élèves du groupe témoin dans les épreuves de type traditionnel (15) et ont des résultats supérieurs à des épreuves de type autonome (16).

On peut déjà constater que les élèves qui ont suivi la pédagogie de l'autonomie telle qu'elle est présentée dans les tableaux ci-après, réussissent aussi bien les épreuves de contrôle « classiques » que les élèves des classes « témoins ».

Comparaison de la distribution des notes (écart-type)

A la première épreuve traditionnelle, avec une moyenne de 21,6, l'écart-type était de 4,43 points pour un effectif de 266 élèves (pour les élèves témoins).

A la deuxième épreuve (sortie), la moyenne passe à 21,3, l'écart type reste de 4,43 points.

Par contre, chez les expérimentaux (437 élèves), avec une moyenne de 20,6 et un écart-type de 5,03 points à la première épreuve, on passe avec une moyenne de 20,3 à la deuxième épreuve et un écart-type de 3,98.

Il y a donc un resserrement des notes autour de la moyenne dans le groupe expérimental. La dispersion qui était plus grande que dans le groupe témoin pour la première épreuve, est moins importante à cette deuxième épreuve.

Cette moins grande dispersion semble être due à la fois à la **progression** des élèves qui, à l'entrée de seconde étaient « moyens » ou « faibles » et à une baisse de **quelques** élèves forts. Rappelons que les niveaux d'entrée d'élèves étaient classés en fonction de la note de composition française validée par l'appréciation de l'élève sur le bulletin scolaire du premier trimestre.

Comparaison des résultats dans chacun des groupes de niveau

Pour tenter d'évaluer les progressions des élèves, nous sommes donc partis de la répartition en trois groupes de niveau, à l'entrée de la classe de seconde. Pour les deux épreuves de fin d'année, les élèves ont été aussi répartis de la même façon en trois groupes « bons », « moyens », « faibles ».

Pour les deux populations (expérimentales et témoins), nous avons alors calculé les taux de passage d'un groupe à l'autre, dans chaque type d'épreuve.

1. Epreuves de type traditionnel.

2. Première épreuve de type traditionnel/épreuve de type autonome.

Tableau n° 6
Taux de passage de « groupe à groupe »
Epreuve entrée / épreuve sortie

Groupe d'origine d'après l'épreuve traditionnelle	Groupe d'arrivée	Expérimentaux	
		Epr. Sortie tradition.	Epr. Sortie autonome
Faibles	Faibles	36,1 %	26,1 %
	Moyens	54,6 %	62,5 %
	Forts	9,2 %	9,3 %
Moyens	Faibles	21,8 %	26,1 %
	Moyens	59,9 %	58,2 %
	Forts	18,3 %	15,6 %
Forts	Faibles	19,2 %	14,6 %
	Moyens	53 %	64,6 %
	Forts	27,7 %	20,7 %

Tableau n° 7

Groupe d'origine d'après l'épreuve traditionnelle	Groupe d'arrivée	Témoins	
		Epr. Sortie tradition.	Epreuve autonome
Faibles	Faibles	32,2 %	40 %
	Moyens	58,06 %	54,5 %
	Forts	9,6 %	5,4 %
Moyens	Faibles	24,6 %	25,6 %
	Moyens	60,2 %	62,1 %
	Forts	15 %	12,1 %
Forts	Faibles	12,9 %	11,4 %
	Moyens	59,6 %	54,1 %
	Forts	27,4 %	34,4 %

Comparaison des résultats aux épreuves traditionnelles

On constate en ce qui concerne les épreuves traditionnelles :

- Pour les élèves « faibles » au départ : on en retrouve **un peu plus** dans ce groupe à l'épreuve de sortie, chez les expérimentaux (36 %) que chez les témoins (32 %). Toutefois le taux de passage dans le groupe « fort » est identique pour les deux populations (9 %).

- Pour les élèves « moyens » au départ, si autant d'élèves témoins et expérimentaux se maintiennent dans ce groupe, **le taux de passage dans le groupe fort est supérieur** pour les expérimentaux (18,3 % contre 15 %).

- Pour les élèves « forts » au départ, autant d'élèves « témoins » et expérimentaux, se maintiennent dans ce groupe 27 %. Mais il y a un peu plus d'élèves expérimentaux qui passent dans le groupe « faible » (19,2 % — 12,9 %).

On constate que **chez les expérimentaux**, malgré leur niveau de départ moins élevé pour les groupes « moyens », l'évolution des résultats entre les épreuves traditionnelles, montre une **progression plus importante** que pour les élèves « témoins ». Pour les élèves du groupe « faibles » il y en a autant qui passent dans le groupe « fort ». Mais il faut bien voir que ces différences dans l'évolution des résultats entre témoins et expérimentaux ne sont pas significatifs si l'on calcule le X2.

Il est donc possible de confirmer une des hypothèses énoncées plus haut : la pratique du travail autonome n'a pas « handicapé » les élèves expérimentaux pour le passage d'épreuves de type traditionnel et semble avoir favorisé les élèves qui au départ étaient « moyens ».

Comparaison des résultats dans chacun des trois groupes à l'épreuve autonome

Comme nous l'avons vu plus haut page 16, le groupe expérimental obtient une moyenne supérieure à cette épreuve (moyenne = 31,7 contre 31).

Mais si l'on analyse les résultats en partant des niveaux de départ des élèves, un certain nombre de remarques peuvent être faites.

A l'épreuve « travail autonome » les élèves, faibles au départ, sont plus nombreux chez les expérimentaux à passer dans le groupe « forts » ainsi que dans le groupe « moyens ». Il y a donc plus d'élèves « faibles » témoins qui restent dans le groupe « faibles » à l'épreuve « travail autonome » alors que les élèves du groupe « faibles » expérimental étaient un peu plus nombreux à rester « faibles » à l'épreuve traditionnelle.

Il semble donc que pour les élèves « faibles » au départ, un apprentissage du travail autonome, soit nécessaire et efficace.

Si l'on regarde les résultats à cette épreuve « travail autonome » des élèves classés « forts » au départ, cette première conclusion se confirme. On constate en effet, que paradoxalement, les élèves expérimentaux « forts » sont les moins nombreux à se maintenir dans ce groupe : 20,7 % contre 34,4 % chez les témoins (c'est surtout dans le groupe « moyens » que passent les élèves expérimentaux « forts » qui rétrogradent. Les taux de passage dans le groupe « faibles » étant assez proches chez les témoins et les expérimentaux).

Comment peut-on expliquer que les « forts » expérimentaux ont de moins bons résultats à une épreuve de type autonome que les « forts » témoins qui n'ont pas pratiqué le travail autonome ? Alors que, paradoxalement, les élèves « faibles » expérimentaux réussissent mieux que les « faibles » témoins ?

Le niveau de départ des élèves expérimentaux ne peut suffire à expliquer ce comportement des élèves « forts » puisque, s'il était inférieur, il l'était aussi pour les élèves « faibles ».

On peut penser que la nature de cette épreuve autonome, qui privilégiait surtout les capacités de synthèse et d'analyse (et non pas l'initiative et l'originalité des élèves), a permis aux élèves fort témoins, qui sont souvent de section C, de faire la preuve de ces capacités.

On peut penser en outre, qu'un certain nombre de résistances au travail autonome, apparues en fin d'année chez les expérimentaux, et plus encore au moment de l'épreuve, étaient en partie liées à cette valorisation des capacités de l'analyse et de la synthèse. Ces résistances ont pu alors influencer le comportement des élèves devant l'épreuve. On doit noter parallèlement que chez les expérimentaux quelques élèves ont eu de bons résultats

à la première épreuve traditionnelle grâce à l'originalité dont ils ont fait la preuve et qu'ils n'ont pas pu par la suite, se maintenir au même niveau.

Tout ceci tendrait à expliquer le comportement paradoxal des élèves expérimentaux « forts » au départ, puisque ce sont les seuls qui ont, en fait, des résultats un peu inférieurs à ceux des témoins à l'épreuve autonome.

Comme nous l'avons vu les « faibles » expérimentaux ont des résultats supérieurs aux « faibles » témoins, et dans le groupe des moyens, il y en a plus chez les expérimentaux qui passent dans le groupe des forts.

Néanmoins, pour nuancer ce que nous venons de voir concernant le comportement des élèves « forts » expérimentaux à l'épreuve de travail autonome, nous pouvons comparer les moyennes obtenues par les classes de chacune des sections.

Moyenne des classes par section à l'épreuve autonome

Séries	Classes témoins	Classes expérimentales
A	31,4	32,02
A B	26,6	30,4
C	33,5	32,5

Ce sont donc bien les élèves de section C, plus nombreux dans le groupe témoin, qui doivent permettre au groupe des « forts » témoins d'avoir des résultats un peu supérieurs à ceux des forts expérimentaux. Ce n'est en effet que pour la section C que les témoins ont une moyenne supérieure à celle des expérimentaux.

CONCLUSION

Avant d'exposer les conclusions auxquelles nous sommes parvenus, il nous faut rappeler le cadre pédagogique très précis dans lequel les 15 classes de seconde ont travaillé et sur lesquelles nos analyses des résultats ont porté. Dans ces classes, le travail autonome a été **Intégré à l'intérieur de l'enseignement dans, au moins deux disciplines, durant une période (ou séquence) pour chacun des trimestres (soit 1/3 environ de l'horaire global de la discipline).**

Durant ces périodes, les élèves, organisés en petits groupes de travail ont effectué des productions de formes diverses (écrite, orale, audio-visuelle, représentations scéniques) qu'ils se sont communiquées et qu'ils ont appris à évaluer.

La nouveauté de cette pédagogie réside dans :

1. La mise en place d'apprentissages, de techniques, de savoir-faire ou connaissances tout court qui ont préparé les élèves à mener à bien leurs réalisations de groupes (dossiers, montages audio-visuels, panneaux d'affichage, etc.).
2. Les formations diverses à l'auto-évaluation de leurs travaux qui ont prolongé les séquences de travail autonome. Les professeurs engagés dans cette expérimentation ont diversifié, encore plus que par le passé, leurs méthodes pédagogiques en découvrant la complémentarité des méthodes actives, interrogatives, audio-visuelles, etc.

Cette diversification est sans doute due à une meilleure prise en compte des besoins de chacune des classes et des élèves. Certes la composition des deux ensembles (expérimental et témoin), n'est pas tout à fait homogène. Mais cette étude vise surtout à cerner et à comparer les capacités d'analyse et de synthèse (mesurées à l'aide d'épreuves écrites) des élèves. Les différences, comme on l'a noté plus haut, peu significatives de la composition des populations, n'ont donc pas constitué un obstacle méthodologique. Bien au contraire, les conclusions auxquelles nous sommes parvenus, l'ont été avec des classes expérimentales qui sont souvent des classes des séries les plus faibles (A ou AB). De plus, il ne s'agit pas d'oublier que la pédagogie de l'autonomie n'a été pratiquée que dans deux disciplines et durant un nombre d'heures limité, ce qui rend les conclusions d'autant plus prometteuses.

Mais il reste vrai, et nous le redisons une fois de plus, que nous ne prétendons pas que cette recherche ait évalué à proprement parler les acquisitions du travail autonome : car ces acquisitions souvent lentes et peu spectaculaires, apparaissent à long terme : ce sont par exemple l'écoute de l'autre, la prise de parole, le sens de la communication, de l'organisation du travail, du partage et de l'échange, la capacité de coopérer à une tâche commune..., ou encore le plaisir de lire ou d'étudier, de chercher à s'informer et à se documenter, de prendre une distance « critique » sur des textes (ou des images), afin d'en découvrir les articulations, la capacité de savoir utiliser les ressources d'une bibliothèque, d'un article, de participer à une décision collective, de prendre des initiatives pertinentes, bref, d'effectuer des choix cohérents et justifiés dans tous les domaines. Toutes ces acquisitions échappent sans aucun doute à une évaluation réalisée à l'aide d'épreuves de contrôle écrites, et exécutées par les élèves dans des conditions standardisées pendant un temps précis donné. Or ce sont précisément ces acquisitions que les professeurs ont poursuivies par le travail autonome.

Ainsi les réponses à une enquête par questionnaire écrit et anonyme passé par 350 de ces élèves, qui en

classe de première avaient continué à pratiquer du travail autonome, nous font espérer que ces objectifs sont atteints. En effet, 84 % des élèves affirment que le travail autonome est utile, 76 % qu'il est agréable et 54,5 % souhaiteraient qu'il se développe.

La première conclusion à laquelle nous sommes parvenus, c'est que globalement et en dépit d'une plus grande faiblesse de point de départ, les élèves de seconde qui ont suivi une pédagogie de l'autonomie ont réussi autant que les autres élèves les épreuves plus « classiques ». Aussi, sans affirmer que les capacités acquises le sont par le travail autonome, nous pouvons répondre désormais à la question qui a été à l'origine de cette étude.

Les élèves « expérimentaux » ne subissent pas de handicap devant les épreuves dites « classiques » (comme composition française ou résumé de textes).

Certes, il ne faudrait pas croire que la construction des épreuves classiques a satisfait le groupe des enseignants qui les ont élaborées. Mais l'avantage de cette épreuve est d'avoir été validée après double correction et analyse statistique des écarts constatés.

Cette étude a montré que les épreuves classiques utilisées par le système scolaire ne prennent pas toujours en compte toutes les capacités des élèves. Les élèves de l'ensemble expérimental ont obtenu de meilleures notes à l'épreuve de type travail autonome (31,7) que les élèves témoins (31), alors qu'au départ ils étaient d'un niveau plus faible (17). Cela confirme une de nos hypothèses : une pédagogie de l'autonomie permet d'apprécier des compétences plus nombreuses et plus variées chez les élèves et pourrait par là mettre fin au processus d'échec dans lequel sont engagés bien souvent les élèves faibles et moyens.

Le travail autonome est donc à la fois paradoxalement une pédagogie qui développe un plus grand nombre de compétences chez les élèves mais qui nécessite un apprentissage (surtout pour les élèves « moyens » et les « faibles »), puisque les élèves « forts » traditionnels ont mieux réussi l'épreuve (encore mieux que les élèves forts autonomes) sans y avoir été préparés.

Ainsi, si on fait appel maintenant à la diversité des niveaux des élèves dans chacun des ensembles, on constate que les élèves qui sont « moyens » et « faibles » à l'entrée de la seconde, progressent plus lorsqu'ils suivent une pédagogie de l'autonomie que dans une autre pédagogie. En effet (c'est une autre hypothèse que nous avions formulés), si on tient compte du resserrement des écarts types des notes moyennes obtenues à l'épreuve de sortie traditionnelle (3 points 98 contre 4 points 43 à l'entrée), on peut conclure que la disparité dans la population des expérimentaux est moindre que la disparité de la population des élèves témoins à la sortie de la classe de seconde. Dans l'ensemble expérimental, il y a

bien eu une réduction significative des inégalités entre les différents groupes d'élèves. Il est vrai que cette réduction (et c'est là un résultat inattendu et que chaque enseignant a interprété de façon différente) s'est faite au détriment d'un petit nombre d'élèves qui sont passés du groupe « forts » au groupe « faibles ».

Peut-on conclure que le travail autonome peut jouer un rôle de pédagogie de soutien et permettre de réels progrès pour les élèves en difficultés ? Pour le vérifier réellement, il conviendrait de poursuivre cette étude par une recherche statistique qui suivrait l'évolution individuelles des élèves (et non pas comme nous l'avons fait

ici, par groupe « faibles », « moyens », et « forts »). Cela nous permettrait de mieux cerner les liaisons entre les résultats du début de l'année scolaire et les résultats obtenus en fin d'année, et de voir quels sont les élèves qui progressent le plus ou ceux qui régressent (analyse des différences reliées aux notes de départ).

Nelly LESELBAUM,
I.N.R.P., Paris.

Cette étude a été menée avec l'aide de Ch. Coridian et du service Informatique de l'I.N.R.P.

Notes

- (1) L'expérimentation du travail autonome a été lancée en 1972 par le ministère de l'Éducation nationale.
- (2) **Le Courrier de l'Éducation**, n° 95, décembre 1980.
- (3) Il faut noter que cet échantillonnage semble représentatif du type d'établissement où s'est implantée l'expérimentation du travail autonome (on la rencontre plus rarement dans des « grands lycées »).
- (4) Il ne nous a pas été possible de tenir compte des niveaux socio-culturels de la mère, en raison du trop grand nombre de non-réponses.
- (5) Cf. **Rapport Travail Autonome en France**, par J. Feneuille, p. 7.
- (6) Cf. **Le Travail Indépendant, Les Amis de Sèvres**, n° 3, 1973, n° 3, 1974.
- (7) On trouvera la description détaillée de cette typologie dans **Recherches pédagogiques**, n° 86, pp. 225-226.
- (8) Cf. **Mise en place de nouvelles procédures de contrôle pouvant servir à l'évaluation du travail autonome**, Rapport ronéoté, I.N.R.P., 1975, 49 pages + annexes, IV.
- (9) Voir tableau ci-après, un exemple de processus d'apprentissage à l'auto-évaluation des travaux des élèves.
- (10) Il va sans dire que nous ne voulons nullement dans cette étude valider les épreuves du baccalauréat. Cet exercice a

- été choisi parce que les résultats de la majorité des élèves sont « contrôlés » officiellement par ce moyen.
- (11) On notera que les seuils des notes sont identiques pour chacun des niveaux des deux ensembles.
 - (12) Les catégories socio-professionnelles retenues selon la répartition de l'I.N.S.E.E. ont été regroupées en trois niveaux de catégories. Le niveau 1 correspond aux catégories les plus élevées (cadres supérieurs : niveau d'études supérieures), le niveau 3 aux catégories les moins élevées (niveau d'études : C.A.P. ou moins).
 - (13) N'ont été retenus que les élèves dont la profession du père était clairement exploitable.
 - (14) Rappelons que cette moyenne est 21,6 pour la population de référence et 20,6 pour la population expérimentale.
 - (15) Ils ont toujours un point d'écart par rapport aux élèves traditionnels.
 - (16) Il aurait été plus rigoureux de faire passer à l'entrée de seconde à tous les élèves des épreuves de type « travail autonome » mais nous n'avons pas réussi à les faire passer dans les établissements « témoins ».
 - (17) Il faut rappeler que la moyenne générale obtenue par les élèves expérimentaux était d'un point inférieur à celle des élèves témoins.

Bibliographie

Bibliographies analytiques :

Le Travail Indépendant, I.N.R.P., département des Etudes documentaires, 1973.

Le Travail Autonome, I.N.R.P., département des Etudes documentaires, 1977-1978.

Le Travail Indépendant I, Les Amis de Sèvres, n° 3, 1973.

Le Travail Indépendant II, Les Amis de Sèvres, n° 3, 1974.

Les phénomènes de résistance au Travail Indépendant, I.N.R.P., 1974-1975.

Travail autonome et discipline, Les Dossiers de Sèvres, n° 3, 1981.

Le Travail Indépendant, Recherches pédagogiques, n° 66.

J. Feneuille. — **Le Travail Indépendant en France**, ministère de l'Éducation, texte ronéoté.

J. Hassenforder et G. Lefort. — **Une nouvelle manière d'enseigner : pédagogie et documentation, Cahiers de l'enfance**, 1977.

Le Travail Autonome, Courrier de l'Éducation, n° 95, décembre 1980.

Un essai de mise en pratique du Travail Autonome dans l'enseignement de la philosophie en classe terminale, Les Cahiers philosophiques, n° 3, avril 1980, C.N.D.P., ministère de l'Éducation.

N. Leselbaum et al. — **Autoévaluation et autonomie**, Paris, Economica, 1982.

DESCRIPTIF DE DEUX SESSIONS DE TRAVAIL AUTONOME

(tableau n° 1, p. 12)

Le travail autonome est généralement organisé pour chaque trimestre en séquences dont les objectifs, le contenu, la méthode sont clairement définis par le professeur en accord avec les élèves. L'analyse de deux sessions permettra de montrer à la fois la similitude de la méthode et la diversité des pratiques.

Dans les deux cas, le thème général et la durée (12 h de travail en classe) ont été imposés à tous les groupes.

Mais une des deux sessions dont le thème était la ville, s'est déroulée au début de la classe de seconde en interdisciplinarité (français/géographie). Elle était très directive : la forme du produit (c'est-à-dire le dossier) et les critères étaient fixés en même temps que le thème. Par ailleurs, l'ouverture sur le monde extérieur l'emportait sur les soucis du programme. Enfin les objectifs étaient relativement modestes : apprendre aux élèves à constituer un dossier et à organiser un travail en groupe.

L'autre, qui avait pour thème : « Le XVIII^e siècle dans ses rapports avec le XX^e », a eu lieu en classe de première, en français, avec le souci d'intégrer le travail autonome dans l'ensemble du cours (préparation au baccalauréat). Par contre elle fut beaucoup moins directive puisque les élèves avaient le libre choix de leurs produits et de leurs critères. Ces objectifs visaient à développer l'autonomie et à aider et enrichir le travail autonome en le faisant accompagner d'autres exercices convergents.

1. — Phase de sensibilisation

Pour le thème **La ville**, la sensibilisation s'est faite :

- par la projection d'un film « La ville est à nous » suivi de discussions ;
- par une sortie de travail avec questionnaire d'enquête rue Mouffetard et au Front de Seine. Chaque groupe devait faire un compte rendu sur la question dont il était chargé (commerce, environnement, habitat, etc.).

Rappelons que des exercices divers (prise de note, etc.) avaient préparé l'apprentissage du dossier.

Pour le thème **Le XVIII^e siècle dans ses rapports avec le XX^e**, le point de départ a été une enquête sur les centres d'intérêt ou sujets de préoccupation du monde contemporain.

Ensuite ont eu lieu :

- l'analyse (test et iconographie) du manuel du XVIII^e siècle que les élèves possédaient ;
- une foire aux documents : soit contemporains apportés par les élèves, soit du XVIII^e siècle rassemblés par le bibliothécaire.

2. — Choix des sujets - formation des groupes - déroulement du travail

Les sujets sont choisis librement. Les professeurs aident à la formulation et à la précision des sujets. Dans certaines classes de seconde, une discussion préalable d'une heure a permis d'établir une liste de sujets qui n'est pas limitative.

Les groupes se forment librement en fonction des affinités ou du choix du sujet.

Une série de « rendez-vous » est imposée aux équipes d'élèves. Au bout de 2 heures, le sujet doit être formulé clairement en fonction des documents retenus pour la session sur le XVIII^e siècle). Au second rendez-vous (après 4 ou 6 heures) pour « la ville » le plan doit être rendu. Pour le XX^e siècle, le produit et les critères doivent être choisis.

Enfin, en classe de seconde, les groupes doivent tenir un carnet de bord qui résume la marche du travail.

Au bout de 12 heures de travail en classe par trimestre, les groupes qui n'ont pas fini achèvent leur travail à la maison.

3. — Intégration du travail autonome dans l'ensemble du cours

En classe de seconde elle fut très souple : en français, étude de quelques poèmes sur la ville ou un roman (ex. : *La Curée* de Zola) ; en géographie, étude d'un plan, etc.

En classe de première, au contraire, les professeurs y ont été particulièrement attentifs : le travail collectif a porté sur l'étude du XVIII^e siècle. Des explications de textes tirées du recueil de textes en usage, collectives ou semi-collectives, ont été menées par le professeur ou présentées par les élèves en rapport avec les sujets du travail autonome.

Dans toutes les classes, un devoir du type du bac (contraction de texte et/ou sujet n° III) a assuré une synthèse sur cette période et un contrôle des acquisitions des élèves.

4. — Comptes rendus

En classe de seconde tous les groupes étaient tenus de produire un dossier : ils le présentent ensuite à la classe. Mais cette communication est limitée à un quart d'heure, elle consiste seulement en un compte rendu portant non sur le fond mais sur la démarche du groupe.

Pourquoi ce groupe a-t-il choisi ce sujet ?

Ce qui leur a plu.

Quelles ont été les difficultés rencontrées ?

La durée totale pour une classe n'excède guère 2 à 3 heures. Rappelons que le travail autonome est une pratique nouvelle pour ces élèves et qu'il s'agit avant tout de les aider à élucider leurs difficultés, en particulier celles qui tiennent au travail de groupe pour les rendre capables de les surmonter.

En classe de première, sur le XVIII^e siècle les produits étaient très divers : dossiers, montages, exposés panneaux. Toute présentation orale devait être accompagnée d'un petit dossier et inversement tout dossier devait faire l'objet d'une présentation rapide. L'oral tient donc une place importante et les comptes rendus s'étendent sur 4 heures ou plus.

5. — L'évaluation

Elle s'est faite en classe de seconde sur des critères fixés et expliqués par les professeurs. En classe de première au contraire, les critères étaient choisis par les groupes ; ils étaient rappelés lors des présentations puisqu'ils devaient servir aux auditeurs à apprécier le travail de leurs camarades.

Dans les deux cas on a confronté l'auto-évaluation par le groupe, l'évaluation par le professeur et l'évaluation par un autre groupe.

Enfin toute session se termine par un bilan général qui, soit à partir d'un questionnaire, soit par une discussion spontanée, tente à la fois d'apprécier la satisfaction éprouvée par les élèves et éventuellement de cerner les difficultés et les résistances rencontrées. Il sert de point de départ à une nouvelle session.

Citons quelques sujets sur La ville (classe de seconde) :

- L'enfant dans la ville.
- La solitude dans la ville.
- Les murs de la ville.
- L'hygiène de la ville.
- Problèmes des handicapés physiques en ville.
- Le racisme et les immigrés.
- Les expulsions.
- Grandes surfaces et petits commerces.
- La publicité en ville.
- Les bidonvilles.
- La ville du futur.
- Paris et la chanson.
- Le Paris des existentialistes.
- Le Paris des touristes.
- Les égouts de Paris.

Les quais de la Seine.
 Une ligne de métro.
 H.L.M. et immeubles de grand standing, dans une ville de banlieue.
 La délinquance des jeunes.
 Evolution d'une ville de banlieue.
 Les loisirs d'une ville de banlieue.
 Un grand centre commercial : Vélizy.
 Industrie et recherche dans la banlieue Sud.

Liste des travaux réalisés par les élèves de 1^{re} durant la période sur le XVIII^e siècle et le XX^e siècle :

Les libertés politiques au XVIII^e et au XX^e siècles.
 La sexualité au XVIII^e et au XX^e siècles.
 L'amour tragique au XVIII^e et au XX^e siècles.
 Le comportement des hommes par rapport à la religion au XVIII^e et au XX^e siècles.
 L'amour au théâtre au XVIII^e et au XX^e siècles.
 L'éducation au XVIII^e et au XX^e siècles.
 La nature au XVIII^e et au XX^e siècles.
 La mort au XVIII^e et au XX^e siècles.
 Le travail manuel au XVIII^e et au XX^e siècles.
 Libertés de l'écrivain au XVIII^e et au XX^e siècles.
 Le racisme au XVIII^e et au XX^e siècles.

Le racisme ça existe au XVIII^e et au XX^e siècles.
 Esclavage et apartheid au XVIII^e et au XX^e siècles.
 La torture au XVIII^e et au XX^e siècles.
 La guerre au XVIII^e et au XX^e siècles.
 Les sectes au XVIII^e et au XX^e siècles.
 Les femmes au XVIII^e et au XX^e siècles.
 L'image de la guerre au XVIII^e et au XX^e siècles.
 L'attitude face à la mort au XVIII^e et au XX^e siècles.
 La conception du bonheur au XVIII^e et au XX^e siècles.
 La conception de l'enfance au XVIII^e et au XX^e siècles.
 L'image des puissants, des détenteurs du pouvoir au XVIII^e et au XX^e siècles.
 La justice et l'injustice au XVIII^e et au XX^e siècles.
 L'image de la jeunesse au XVIII^e et au XX^e siècles.
 L'image du devenir de l'homme au XVIII^e et au XX^e siècles.
 L'origine de l'homme au XVIII^e et au XX^e siècles.
 La liberté vue au XVIII^e et au XX^e siècles.
 Nature et écologie au XVIII^e et au XX^e siècles.
 La torture au XVIII^e et au XX^e siècles.
 Les droits de l'homme au XVIII^e et au XX^e siècles.
 Le désarmement au XVIII^e et au XX^e siècles.
 L'esclavage au XVIII^e et au XX^e siècles.
 Les drogues au XVIII^e et au XX^e siècles.
 Le suicide → bonheur de vivre/malheur de vivre.

APPRENTISSAGE DE L'AUTO-EVALUATION (tableau 2, p. 12).

Disons tout de suite qu'il n'y a pas de modèle ; et que la description qui suit n'est qu'un résumé très schématisé des différentes modalités expérimentées parallèlement ou successivement par les équipes.

1. — Elaboration et présentation des critères servant à l'évaluation des produits.

Ces critères peuvent :

- ou bien être élaborés par les professeurs selon les exigences qu'ils jugent fondamentales à chaque type de production (montage audio-visuel dossier, panneaux d'affichage) ;
- ou bien être définis par la classe qui à partir de l'expérience passée (pré-session ou session précédente), dégage les critères de réussite des divers produits et en retient quelques-uns qui deviennent prioritaires pour la session suivante ;
- ou bien enfin, se partager : 2 ou 3 seront communs et impératifs ; il s'y ajoute ceux que le groupe lui-même se fixe en fonction de ses propres objectifs. Voir page 2 un des modèles de grille utilisés.

Quel que soit le processus choisi, la grille de critères est présentée, distribuée, expliquée (et discutée si besoin est) aux élèves au moment même où les travaux commencent.

2. — Appréciation des travaux.

La première partie a lieu en trois temps :

- 1) Evaluation de chaque travail par le professeur : une appréciation détaillée accompagnée d'une lettre (A B C D E) est fournie pour chaque critère. L'ensemble aboutit à une notation globale en lettres ou en chiffres.

- 2) Evaluation par chaque groupe de son propre dossier qui aboutit à la rédaction complète à la fiche d'évaluation avec notation.

- 3) Enfin, évaluation par un autre groupe d'élèves (de la même classe ou d'une autre classe engagée dans l'expérience) et rédaction d'une troisième fiche donnée ci-dessous selon le même processus.

Il va de soi que le groupe qui évalue n'a pas connaissance des évaluations d'autrui.

Dans une seconde étape, on confronte les trois évaluations :

Cela peut donner lieu à des discussions et même à des négociations entre les parties intéressées pour aboutir à la note finale.

Cela peut aussi se faire à l'aide de graphiques qui ont pour but de faire apparaître les différences d'évaluation et de provoquer ainsi la réflexion (voir graphique p. 23).

Dans une troisième étape, on a parfois présenté aux élèves un dernier questionnaire :

- 1) Dans quelle mesure les critères établis ont-ils été atteints ?
- 2) La présentation a-t-elle été réussie pour d'autres raisons que l'observation de ces critères ?
- 3) S'il y a eu échec, cela tient-il à d'autres raisons que la non observation de ces critères ?

Ce questionnaire doit permettre de définir de nouveaux critères — mieux adaptés à la progression de chaque classe.

L'objectif de cet apprentissage est de conduire l'élève à une prise de conscience progressive des buts poursuivis et à une élucidation également progressive des critères qui permettent de vérifier s'ils sont atteints.

ÉVALUATION DU DOSSIER

Classe

Faite par

CRITERES FOURNIS PAR LE PROFESSEUR	A	B	C	D	E	APPRECIATION
LOGIQUE (organisation entre les parties)						
SOIN ET PRESENTATION						
LISTE DE CRITERES AJOUTES PAR LES ELEVES						
ORIGINALITE						
AGREMENT DE LA PRESENTATION						
APPRECIATION GENERALE						

L'APPRENTISSAGE PAR OBSERVATION

Que tout apprentissage relève d'une activité effective du sujet apprenant fait partie des évidences que soutiennent aussi bien les tenants de la théorie opératoire de l'intelligence que ceux du behaviorisme.

On connaît moins bien en Europe les travaux effectués sur des apprentissages dits « sociaux » dans lesquels le sujet apprenant semble pouvoir se satisfaire d'une simple observation du comportement qu'il doit apprendre.

Si « l'apprentissage par observation » est possible, on peut comprendre alors l'énorme influence des médias qui nous offrent de manière continue des modèles comportementaux ou idéologiques.

Mais, n'est-il pas possible d'analyser la perception d'un modèle à travers ses composantes essentielles (et tout particulièrement le recodage par le sujet observant de ce qu'il observe, condition sine qua non de sa mémorisation) comme une « activité » au sens plein du terme ?

L'effection directe est-elle nécessaire à l'apprentissage ? Ou, si l'on préfère cette autre formulation, peut-on considérer que le sujet doit nécessairement agir lui-même pour apprendre ? Pour deux des principales écoles de

pensée en psychologie, la réponse ne saurait être qu'affirmative. Ce point est d'autant plus frappant que par ailleurs leurs positions théoriques sont contradictoires.

Notre projet est d'exposer précisément, dans les pages qui suivent, une théorie selon laquelle l'apprentissage par observation, et non par effection directe, serait possible. Cependant, pour situer le problème dans la perspective qui est la sienne, nous ne saurions faire l'économie d'une présentation, en quelques lignes de la position des behavioristes d'une part, de la théorie opératoire de l'autre.

Pour les behavioristes (1), le paradigme principal de l'apprentissage est simple : à une stimulation de l'environnement, le sujet réagit. Cette réaction, produite après stimulation est récompensée positivement ou négativement. Les conséquences des actions, si elles ne se produisent pas de façon tout à fait aléatoire, mais obéissent à une quelconque systématisation, vont augmenter ou au contraire diminuer la probabilité d'occurrence d'une réaction de même type. L'apprentissage ne serait pas autre chose que cet affinement progressif des actions du sujet par leurs conséquences. Naturellement des variations parfois importantes existent à l'intérieur du même courant de pensée, mais l'essentiel est là : apprendre, c'est apprendre à fournir des réponses d'un type donné, et modifier ou au contraire consolider l'activité de réponse en fonction des conséquences qu'elle provoque dans le milieu (on pourrait dire, en fonction des récompenses ou des punitions au sens large).

Il ne saurait être question de traduire en quelques lignes toute la signification de la théorie opératoire de l'intelligence pour les apprentissages (2). On se contentera de rappeler ici cette notion qui concerne notre propos : l'action du sujet fonde en pratique comme en théorie, le développement même de son intelligence. Les schèmes d'action (la structure commune à une catégorie d'actions, dont chacune n'est que la réalisation particulière), aussitôt qu'ils sont fonctionnels, tendent à s'appliquer à tout nouvel objet, à s'assimiler ce nouvel objet ; mais l'objet présente des caractéristiques physiques qui peuvent résister à la simple application du schème, sans modification. Celui-ci s'accommode alors, se modifie quelque peu. Apprendre, c'est appliquer ses schèmes d'action, les coordonner entre eux, comme moyens de plus en plus complexes d'atteindre à des buts de plus en plus élaborés.

Dans cette interaction du sujet et du milieu se construit l'intelligence. Au cours des deux premières années, à la période sensori-motrice l'action est nécessairement effectuée. Après cette période, le sujet n'est plus en quelque sorte « tenu » d'agir : il peut opérer mentalement. Mais ces opérations sont bien le résultat de l'intériorisation des actions, réversibles et se combinant en systèmes organisés. L'action peut alors être différée, et exécutée en référence à des représentations mentales. A l'issue d'une période qui s'étend sur une douzaine d'an-

nées, l'enfant deviendra capable d'appliquer les opérations mentales à des données abstraites aussi bien que concrètes, mais ces opérations, en dernière analyse, trouvent bien toujours leur origine dans l'action. Le lecteur nous pardonnera cette présentation abusivement schématique d'une théorie fort complexe, mais il fallait mettre en évidence ce point : l'action est à l'origine de l'évolution cognitive, elle n'en est jamais absente, même s'il s'agit d'une action intériorisée, en fait d'une combinatoire d'actions en représentations, portant sur les transformations des objets.

Ainsi l'action est modulée, guidée, par ses conséquences pour les uns ; elle est la source même, l'origine, des constructions actives que seront les connaissances, pour les autres. On voit où est la contradiction, mais on voit aussi où est le point commun : pas d'acquisition sans action.

Pour les tenants de l'apprentissage par observation, ou apprentissage social, dont Albert Bandura (1971-1977, entre autres) est le chef de file, l'apprentissage sans effectation est possible. Les acquisitions peuvent se faire, sous certaines conditions, par observation d'un sujet agissant, sans que l'observateur doive nécessairement agir lui-même, de façon immédiate et progressive.

Nous nous proposons d'abord d'indiquer les points essentiels de cette théorie, ensuite de suggérer quelques éléments de discussion, enfin d'envisager son impact en ce qui concerne l'utilisation de moyens audio-visuels pour les apprentissages.

QUELQUES DONNÉES ET CONCEPTS ESSENTIELS A LA THÉORIE DE L'APPRENTISSAGE SOCIAL

Un sujet peut apprendre en observant. C'est même ce qui se produit le plus souvent, affirme Bandura (1971). Regardez autour de vous, et non dans les laboratoires, ces lieux privilégiés où les erreurs du sujet qui tâtonne n'ont que rarement des conséquences fatales. Faut-il qu'un enfant soit heurté par une voiture, et au besoin plusieurs fois de suite, pour qu'il apprenne à traverser au feu rouge ? Faut-il que l'élève infirmière, sans aucune « démonstration » préalable, pratique des injections intraveineuses en laissant les conséquences de ses essais malheureux affiner progressivement sa compétence ? On imagine difficilement une culture dans laquelle les mœurs, activités professionnelles, coutumes familiales, et autres pratiques éducatives, seraient acquises graduellement par chacun de ses membres, uniquement par les conséquences de ses actions directes. On imaginerait difficilement aussi que le sujet qui se construit une représentation du but de son action, et des stratégies qui peuvent lui permettre d'atteindre ce but, ne tienne aucun compte des informations qu'il reçoit de diverses sources sur la façon dont les autres y parviennent.

Si la référence à des modèles observés (3) est constante, ces derniers peuvent cependant être de natures différentes. On peut se référer en effet à de véritables **modèles d'imitation ou d'identification** (parents, êtres aimés) ou à des **modèles sociaux** au sens plus large du terme, s'il s'agit de tout individu dont l'action est activement observée par le sujet. Mais on peut également faire référence à des **modèles symboliques**, présentés sous forme verbale, graphique, ou audio-visuelle. La première de ces catégories symboliques inclut les explications verbales ; la seconde comprend, entre autres, les schémas, et, par exemple, les manuels pour l'usage et l'entretien des machines dans une civilisation technologique. Quant aux modèles présentés par la télévision, par exemple, on sait, et nous y reviendrons, à quel point ils peuvent être influents sur les conduites des observateurs.

L'apprentissage social renvoie à un courant cognitiviste : l'observation d'un modèle agit principalement par les **informations** qu'elle apporte au sujet observateur. Celui-ci traite ces informations, se **construit des représentations symboliques** des comportements observés. Ce qui est stocké en mémoire, ce n'est en aucun cas une « photographie » de ce qui est observé, mais des données codées, traitées par le sujet, et qu'il saura retrouver ultérieurement en fonction précisément de leur codage.

Ce que le sujet reproduit des conduites observées peut être, et est le plus souvent inférieur à ce qu'il a réellement retenu : **la performance est inférieure à l'acquisition.**

Ce point est important, en ce qu'il explique l'exécution différée, parfois de fort longtemps, de conduites observées qui n'avaient pas trouvé plus tôt un contexte propice à leur mise en œuvre, par exemple. Ce sont les processus de motivation, comme nous le verrons ci-après, qui justifient du niveau de la performance par rapport au niveau de l'acquisition.

Les phénomènes d'apprentissage par observation sont gouvernés par **quatre sub-processus** intercorrélés qui seront exposés ci-dessous :

L'attention sélective est tout à fait fondamentale. Il ne suffit pas d'exposer des sujets à la perception de l'activité d'un modèle potentiel pour faire de ces sujets des observateurs. L'observateur procède activement à l'exploration du champ perceptif, il sélectionne ainsi les éléments qu'il considère comme utiles, par exemple centrés sur la tâche, au détriment des données accessoires. L'observation discriminative est une des conditions requises pour l'apprentissage social. Nous verrons, au titre des réflexions proposées, que l'âge, rarement pris en compte dans les études menées par Bandura et son équipe, joue un rôle considérable dans le choix de ce à quoi le sujet prête attention.

Mais l'âge, ou plutôt le niveau de développement, aussi important soit-il, n'est pas la seule variable qui

contrôle l'attention des sujets. Beaucoup d'autres influent sur la détermination des modèles « efficaces » pour un sujet, ou un groupe de sujets donnés. La même conduite en provenance de deux sources sociales différentes, deux conduites différentes en provenance de la même source, peuvent être l'une attentivement observée, l'autre à peu près totalement ignorée. On n'a pas fini de recenser les critères de l'efficacité d'un modèle. Les principales sources d'influence sur l'attention sélective du sujet paraissent liées au sujet lui-même : ses caractéristiques motivationnelles et psychologiques, plus ou moins stables, et on pense ici au concept de dépendance ou d'indépendance du champ (voir par exemple Witkin, 1969) ; mais aussi tout simplement en relation au contexte immédiat. D'autres variables sont liées au modèle potentiel : sa compétence à mettre en évidence les aspects pertinents, son pouvoir, son attractivité interpersonnelle. Sans doute il n'existe pas de « bons modèles », il n'existe que de bonnes façons d'inciter, et de conserver, l'attention sélective du sujet. Mais certains modèles sont plus fréquemment et plus attentivement observés que d'autres. Ce sont du reste, la plupart du temps, des compétences acquises. Il y a de « bons maîtres », de « bonnes TV », de « bonnes démonstrations ». Cela signifie sans doute pour l'essentiel que leurs objectifs et leurs procédures sont clairs, aisément distinguables, et qu'ils font le nécessaire pour accroître la centration de l'attention des observateurs sur les indices pertinents par rapport à ces objectifs et ces procédures. Parler d'attention sélective c'est parler certes d'une activité du sujet, c'est parler aussi de la rencontre de cette activité avec celle du modèle. Il faudra revenir sur ce point à propos de motivation, on peut noter dès à présent que dans la vie quotidienne, le modèle le plus efficace, c'est le modèle d'identification. Ceci est vrai non seulement des parents, mais aussi des modèles symboliques. On n'a pas fini de s'étonner du pouvoir d'identification de certains modèles télévisuels, par exemple.

Un deuxième composant de base du fonctionnement de l'apprentissage social est la **réention** des événements modèles. L'acquisition sans exécution immédiate suppose des représentations des conduites du modèle. Pour cela, les événements sélectionnés sont **codés symboliquement**. Ce codage peut être iconique ou verbal, il peut participer aussi de ces deux systèmes, par exemple lorsque le modèle est audio-visuel. Des schémas, abstraits à partir de ce qui est vu, sont codés à l'aide d'indicateurs verbaux qui favoriseront leur stockage séquentiel, par exemple. Nous n'avons pas pour propos de présenter, dans cet article, des résultats expérimentaux. Disons cependant qu'on a pu mettre en évidence une grande variété de stratégies de codage des éléments à stocker. En particulier, pour les mouvements complexes et difficilement verbalisables en tant que tels, le passage à un élément familier au sujet facilite grandement la rétention. Par

exemple, un spot lumineux traçant sur un écran une double ellipse légèrement descendante sera mieux retenu, parmi d'autres, par le sujet qui l'aura codé comme « on dirait qu'on visse le couvercle d'un pot » (Gerst, 1971) ; les exemples pourraient d'ailleurs être multipliés, qu'il s'agisse de stratégies spontanées, ou de stratégies suggérées.

Ces phénomènes de codage complexe, encore insuffisamment étudiés, pourraient être qualifiés, selon les auteurs cités, de « codages de synthèse », destinés à ramasser efficacement le maximum d'informations pertinentes dans une structure minimale, aisément récupérable en mémoire. Nous dirons, pour résumer ce point, que dans l'apprentissage par observation les observateurs fonctionnent comme des sujets actifs qui transforment, classent, et organisent les stimuli modèles en schémas faciles à retenir, et non comme des enregistreurs passifs qui se contenteraient de stocker des représentations isomorphes des événements perçus.

Le sujet concentre sélectivement son attention, il organise ce qu'il va stocker. Après une période plus ou moins longue, le sujet va **produire une performance** (si non, comment saurait-on qu'il a acquis ?). La performance est guidée par les représentations symboliques ; l'essentielle différence avec l'apprentissage par action directe réside dans le guidage par des équivalents symboliques des stimuli modèles, désormais absents. Naturellement, le sujet est porteur aussi de limitations motrices : il peut exécuter moins bien que le modèle, pour avoir mal codé, donc mal retenu. Il peut aussi éventuellement, tout en ayant bien intégré l'information, échouer partiellement à l'exécution par insuffisante habileté motrice. Nous dirons qu'il ne suffit pas, de ce point de vue, de maîtriser la symbolisation de la conduite retenue, il faut aussi être capable de l'exécuter.

Le dernier des quatre sub-processus invoqués n'est pas le moins important ; en tout cas, il n'est pas le moins complexe : il s'agit des **processus de renforcement et de motivation**. Une précision préalable est nécessaire : dans le cadre où nous nous situons, la notion de renforcement a un sens tout différent de celui qu'on lui connaît ailleurs, dans les théories de l'apprentissage. Il s'agit ici des issues à quoi aboutissent les actions du modèle, telles qu'elles peuvent être observées par le sujet. En fait, on analyse les effets de renforcement comme se sub-divisant en trois phénomènes distincts : D'abord, le renforcement direct, qui se décrit par l'effet sur le sujet des résultats de sa propre action. Ensuite, l'auto-renforcement, phénomène par lequel le sujet, devant son activité manifeste une satisfaction ou une insatisfaction propre (être content de ce qu'on a fait, ou se montrer insatisfait, sont des expériences auxquelles chacun de nous peut se référer). Enfin, le renforcement vicariant ;

ce dernier terme désigne l'effet sur le sujet observateur des résultats de l'action du modèle sur le modèle lui-même ; voir l'action du modèle aboutir à une conséquence gratifiante ou au contraire frustrante pour lui produit un effet sur le sujet observateur. C'est du reste une donnée du sens commun. Qu'on nous permette un exemple tout à fait trivial : un usager met une pièce de monnaie dans une machine distributrice de café, et ne peut recueillir le liquide qui s'écoule à terre, le conteneur de gobelets étant vide ; un observateur, qui s'apprêtait à utiliser la machine à son tour, ne le fera évidemment pas.

Naturellement, on ne peut se référer aux notions d'auto-renforcement et de renforcement vicariant que si l'on renonce aux explications behavioristes du terme. Disons tout de suite que dans la théorie de l'apprentissage social, ou par observation, le stimulus renforçateur agit par les **informations** qu'il fournit au sujet, et non par un accroissement progressif de la liaison associative entre une stimulation et une réponse. Le sujet qui voit l'issue des actions du modèle est informé sur ce qu'il peut attendre de l'exécution éventuelle d'une action de même nature. Bien entendu, cette information peut être incomplète, mal interprétée, ou erronée. Il y a des « ratés » dans l'apprentissage par observation comme dans tout processus d'acquisition.

Le renforcement vicariant informe le sujet sur les issues des actions mais il sert aussi deux autres fins : en premier lieu, il informe le sujet sur les états affectifs ressentis par le modèle. En effet pour peu que celui-ci, en particulier le modèle audio-visuel, soit un personnage quelque peu expressif, l'observateur peut « décoder » le plaisir, le déplaisir, la déception, l'intérêt, etc., éprouvés par ce personnage, et donc participer de l'auto-renforcement du modèle (sans doute faudrait-il évoquer à ce propos l'identification partielle ou momentanée, ou les phénomènes d'empathie). En second lieu, les informations ainsi reçues de l'ensemble des séquences observées permettent au sujet de repérer ce qui est essentiel dans les conduites du modèle, et par conséquent servent de guide à son attention sélective.

Quelles que soient les acquisitions du sujet, il peut ne jamais passer à la performance, ou n'y passer que très partiellement, et après un délai plus ou moins long. C'est au niveau de la motivation que l'on peut rendre compte des différences entre acquisitions et performances, et c'est en jouant sur les niveaux de motivation qu'on peut aider le sujet à maximaliser ses performances, ou au contraire à les réduire, si c'est le but recherché. Il est important de signaler que les motivations peuvent être d'origine intrinsèque. Par exemple, on sait que le besoin d'activité est présent chez tous les êtres vivants. La curiosité, le besoin de réalisation (4) sont également de puissantes motivations intrinsèques. Dans le domaine affec-

tif, la relation établie avec le modèle réel ou symbolique peut augmenter le niveau de motivation par participation aux affects de l'autre. L'identification, même partielle, au modèle, est un levier puissant de motivation.

QUELQUES ÉLÉMENTS DE DISCUSSION

La théorie de l'apprentissage social propose des explications tout à fait plausibles aux phénomènes d'acquisition par observation dont il est difficile de nier la réalité. Un certain nombre de points, cependant, restent à éclaircir et si nous ne prétendons pas les présenter tous, nous aimerions en souligner quelques-uns.

L'absence de position développementale paraît être le point d'achoppement le plus grave. En fait, les premières réflexions de Bandura ont porté sur les adultes. De même, les expériences (elles sont réellement très nombreuses et souvent convaincantes) portent soit sur des adultes, soit sur des enfants, en général à partir de 4 ou 5 ans. Aucune ne prend en compte le développement et les modifications radicales qu'il apporte dans les modes d'acquisition. Sans doute est-ce de là que naissent les ambiguïtés quant aux rapports éventuels avec la théorie opératoire. Albert Bandura considère sa position comme contradictoire avec celle des piagétiens. Nous nous permettons de ne pas souscrire à ce point de vue.

Il est vrai, comme nous l'avons brièvement rappelé, que la théorie opératoire fonde le développement de l'intelligence, et donc les capacités d'acquisition, sur l'action. Mais, au-delà de la période sensori-motrice il peut s'agir d'actions intériorisées, régulées en systèmes d'opérations. Ces opérations une fois constituées peuvent s'appliquer à tout nouvel objet ou situation, sans que cette fois l'action directe, motrice, soit nécessaire. On peut parler d'action en représentation, mais seulement, bien entendu, en fonction du développement cognitif atteint par le sujet.

Que propose d'autre la théorie de l'apprentissage par observation ? Observer n'est pas agir, mais ce n'est pas non plus regarder passivement. Le sujet peut extraire des informations sur l'activité d'autrui, les transformer, les assimiler à ses propres schèmes opératoires, dans la mesure justement de ces schèmes. Les représentations des actions d'autrui relèvent de traitement d'informations et de leurs codages dans des formes directement issues des activités propres du sujet. La théorie ne dit rien sur l'origine des actions que le sujet est capable d'exécuter. On pourrait sans doute aisément montrer que l'apprentissage par observation n'est efficace que dans les limites imposées par le niveau opératoire des sujets.

Peu de travaux portent actuellement sur l'importance relative des sub-processus d'attention, de rétention, d'exécution motrice, et de motivation, aux différents âges. Il serait tout à fait utile de le préciser, si on veut adapter

une pédagogie audio-visuelle au niveau de développement cognitif et affectif des usagers. On sait par exemple (Yando et al., 1978, entre autres) que l'attention sélective joue de façon tout à fait différente chez les enfants d'âge préscolaire (on pourrait dire aussi : en période pré-opératoire) et chez les sujets plus âgés. Les petits retiennent, et reproduisent au total moins d'éléments de l'activité du modèle que les grands. Mais souvent, ils sont moins sélectifs quant aux activités centrées sur la tâche. Les actions incidentes (exclamations, gestes sans relations avec la tâche tels que croiser et décroiser les jambes, se toucher les cheveux, etc.) sont systématiquement ignorées des grands, alors que les petits se livrent à une reproduction au total plus fidèle, mais moins efficace pour les acquisitions.

De même le rôle et la nature des motivations peuvent ne pas être les mêmes aux différents niveaux de développement. Les petits « jouent » à imiter, et quoi de plus amusant que d'imiter les mimiques, les caractéristiques très individuelles ? Les grands et les adultes n'imitent pas, au sens étroit du terme : ils s'approprient des procédures, par exemple de résolution de problème, des informations sur les probabilités de succès et d'échec, et incorporent au besoin des éléments nouveaux, ainsi acquis, à leur propre stratégie.

Le problème de la nouveauté des comportements acquis par observation est en effet posé. L'observation de modèles sociaux, directs ou symboliques, a différents effets sur les comportements des sujets :

Lorsque le sujet manifeste mieux, plus aisément, plus fréquemment, des comportements qui étaient déjà dans son répertoire, mais qu'il ne produisait pas, on parle de levée d'inhibition. Par exemple, on a pu modifier le comportement d'enfants ayant peur des chiens en leur présentant des films où un autre enfant jouait avec un chien, et en manifestait du plaisir. Ce procédé est actuellement très employé, aux Etats-Unis notamment, sous le nom de thérapie comportementale. On peut, à l'inverse, augmenter l'inhibition de conduites non souhaitées (par exemple les conduites agressives). Dans un cas comme dans l'autre, on dira que l'observation a un **effet sur l'inhibition**.

On note également des effets de facilitation des conduites. Comme dans le cas précédent, il s'agit de conduites déjà connues des sujets, mais dont la manifestation se trouve modifiée. On les distingue des effets de desinhibition parce qu'il ne s'agit pas ici des conduites socialement inacceptables, ou mal acceptées. Mais enfin, dans les deux cas, le sujet n'apprend rien de nouveau, il apprend seulement à moduler la manifestation de conduites qui étaient déjà dans son répertoire.

Peut-il y avoir acquisition réellement nouvelle ? Le point se discute. Les choses seraient plus claires si l'on s'entendait sur la notion de nouveauté. Pour Bandura,

doit être considérée comme nouvelle, toute conduite dont la probabilité d'apparition chez le sujet sans l'action du modèle, aurait été nulle ou voisine de zéro. C'est bien de conduites molaires qu'il s'agit et non de chacun des éléments molaires séquentiellement enchaînés dans ces conduites. On objecte à la théorie que tout ce que le sujet se montre capable de faire, après observation, c'est un ré-arrangement d'éléments dont tous lui étaient déjà connus. Sans doute est-ce vrai également. Ce nous semble être là un problème non fondé, en tout cas en pédagogie. Quoi que l'on apprenne, même par action directe, ce n'est bien toujours que le ré-arrangement de comportements élémentaires en conduites organisées — Qui danserait le tango sans savoir d'abord marcher ? Reprocher à un mode d'acquisition de ne rien faire acquérir de strictement nouveau paraît peu fondé. L'argument a son poids, par contre non plus au niveau des apprentissages mais à celui, encore une fois, du développement. Sur quoi fonde-t-on les premières acquisitions ?

Un point encore en discussion : celui des relations entre les acquisitions sociales et les phénomènes complexes généralement regroupés sous le terme d'identification. S'identifier à un modèle, c'est adhérer à ses conduites et à ses émotions. Si imiter c'est « faire comme », s'identifier serait « être comme ». Naturellement il y a des degrés dans l'identification, plus ou moins généralisée, et souvent plus ou moins durable. On a vu quel rôle jouaient les motivations, les renforcements, à la fois dans les acquisitions et dans les performances. Il va de soi alors que l'identification à un modèle est un levier puissant d'apprentissage. On a d'ailleurs pu prouver expérimentalement (cf. Aronfreed, 1969, par exemple) que la valeur affective attachée au modèle influençait fortement les émotions ressenties et les performances exécutées par le sujet.

Enfin il nous paraît nécessaire de remettre en perspective la relation observateur/modèle. Tout se passe comme si, dans la théorie, on considérait un modèle porteur de ses propres caractéristiques, que la situation laisse totalement inchangé, et un observateur, que le modèle modifie. En somme, si le modèle ne savait pas qu'il est observé, les choses n'en seraient pas modifiées. Cette présentation d'une situation en fait beaucoup plus complexe nous paraît simpliste. On sait qu'il n'en va pas ainsi. Le modèle est aussi un sujet, dans le cas de modèles sociaux, et les influences jouent dans les deux sens : savoir qu'on est regardé comme un modèle potentiel influe sur nos conduites et sur nos émotions. Nous irons plus loin : l'identification joue dans les deux sens. Quel acteur ne se préoccupe pas de ce que ressentira le public ? C'est de cette capacité à assumer les affects de l'autre que naît la complicité observateur/observé, et l'extrême fascination qu'ils exercent parfois les uns sur les autres. Nous n'entendons pas du tout donner la priorité

à la relation par rapport aux contenus des acquisitions. Nous soulignons seulement que la social learning theory permet d'expliquer ce phénomène un peu mystérieux : « ça passe » ou « ça ne passe pas ». Quelle que soit l'intensité de la relation, s'il n'y a rien à faire passer, il n'y aura pas d'acquisition, si ce n'est le souvenir d'un charme fugace. Mais, après tout, une relation de qualité n'empêche pas de solides connaissances.

APPRENTISSAGE PAR OBSERVATION ET UTILISATION DES MÉDIAS

Une théorie basée toute entière sur la possibilité d'acquérir et de modifier des conduites par observation de modèles ne peut que justifier, fonder, l'usage des moyens audio-visuels, complétés de toutes les formes de modélisation symbolique. Tout, dans ce qui a été dit précédemment, ou presque, s'applique directement aux médias. Aussi, serons-nous brefs, à ce point de conclusion pratique d'un exposé qui se voulait théorique.

Il nous semble que l'ensemble des points d'analyse pourrait servir de grille de lecture pour l'évaluation d'un programme audio-visuel, et nous ne reprendrons pas tous ces points ici. Pourtant, les questions suivantes se posent : En quoi le programme rend-il distinguables les indices pertinents ? En facilite-t-il le codage ? sans pour autant diminuer la motivation ? Quelle motivation ? A quel niveau

peuvent se situer les observations sélectives du sujet ? Sur quels éléments cognitifs, sur quels affects aura-t-on de l'influence ? L'observateur pourra-t-il s'identifier, même partiellement, au modèle ? Et beaucoup d'autres questions encore.

Le modèle social peut être à la fois réel, et symbolique, comme c'est souvent le cas avec l'usage des circuits intégrés de TV. Le « modèle » peut même être soi-même, comme c'est également le cas avec l'usage des circuits intégrés le pouvoir de guidage des acquisitions sera alors d'autant plus clair qu'on aura présent à l'esprit la double notion d'action directe et d'observation active.

Nous voudrions simplement conclure sur une réflexion. On connaît l'énorme pouvoir de la TV sur le public. On sait qu'elle propose des modèles d'identification puissants et collectifs ; on peut comprendre qu'elle agit sur nous. Mais le pourrait-elle si nous étions des enregistreurs passifs ? Il serait bon de ne plus confondre activité mentale et déplacement moteur. On peut être tout à fait actif, et parfaitement immobile. Les spectateurs ne sont pas passifs. Et c'est bien ce qui fait l'extrême richesse de l'action des mas-médias, et c'est bien ce qu'on peut utiliser en matière d'éducation.

Fayda WINNYKAMEN,

Laboratoire de psychologie génétique,
Université René-Descartes, Paris.

Notes

- (1) Une très abondante littérature pourrait être citée sur ce sujet. Nous suggérons la lecture de Le Ny, J.-F., 1969.
- (2) Sur ce point, cf. par exemple, Piaget, J., Inhelder, B.) 1973.
- (3) Dans la suite le terme de modèle observé ou plus simplement de modèle, sera systématiquement utilisé par opposition à celui de sujet-observateur, ou observateur, pour désigner ce

qui est observé ou celui qui est observé. Ceci n'implique pas que le sujet observateur utilise, en effet, l'observé comme modèle ; il serait plus juste sans doute de dire « modèle potentiel » mais nous nous conformons à la littérature sur l'apprentissage social sur ce point.

- (4) Traduction approximative de : need of achievement.

Références

- ARONFREED, J. — The problem of imitation in LIPSITT, L.P., REESE, H., *Advances in child development and behavior*, vol. 4, New York, Academic Press, 1969.
- BANDURA, A. — *Psychological modeling : conflicting theories*, Chicago, Aldine, 1971.
- BANDURA, A. — *Social Learning Theory*, Prentice Hall, Englewood, 1977.
- GERST, M.S. — Symbolic coding processes in observational learning, *Journal of personality and social Psychology*, 1971, 19, 9-17.

- LE NY, J.-F. — *Le conditionnement*, Collection « Le psychologue », Paris Presses Universitaires de France, 1969.
- PIAGET, J., INHELDER, B. — *La psychologie de l'enfant*, Collection « Que Sais-Je ? », Paris, Presses Universitaires de France, 1973.
- WITKIN, H. — Social influences in the development of cognitive style in GOSLIN, D., *Handbook of Socialization theory and Research*, Chicago, Rand McNally, 1969.
- YANDO, R., SEITZ, V., ZIGLER, E. — *Imitation : A developmental perspective*, Hillsdale, New Jersey, Erlbaum, 1978.

UNE TECHNIQUE D'OBSERVATION ET D'ANALYSE DES INTERACTIONS MAITRE-ELEVE

L'observation « armée » d'une classe au travail conduit souvent à accumuler des jugements rapides sur l'éducateur qui y travaille, tant il est vrai que toute « grille » se constitue en grande partie par des opérations dichotomiques qui mettent face à face deux grands prototypes de modèles éducatifs, décrits en termes d'actions magistrales.

L'instrument que nous propose J.-P. Roux a le grand mérite de retourner brutalement la situation. Comment un enfant perçoit-il les partenaires adultes et enfants de son vécu scolaire ? Quelles relations institue-t-il avec eux ? Quelles fonctions ont ces relations ?

La grille dont on nous montre ici très simplement le maniement pourrait permettre au chercheur d'approfondir l'hypothèse selon laquelle chaque enfant reçoit différemment l'action éducative qui s'adresse à une classe ; et aux enseignants ou aux formateurs d'enseignants de se sensibiliser à l'existence complexe et souvent discrète de cet autre partenaire de l'acte éducatif qu'est l'enfant pris dans son individualité.

Le psychologue de l'éducation qui s'intéresse aux interactions sociales dans la classe ressent très vite le besoin d'un outil présentant une double caractéristique. L'outil (technique de recueil et système de catégorisation) doit permettre une analyse « dyadique » (1) fine, centrée sur les sujets en tant qu'individus singuliers : l'élève dans ses rapports avec le maître et les autres enfants ; il doit également pouvoir rendre compte des interactions dans la dynamique de leur déroulement temporel. C'est cette option qui a guidé le choix de la technique présentée ci-dessous. La méthode part d'un relevé de type monographique avec délimitation précise du champ ; l'analyse relève d'une double démarche : analyse formelle préalable conduisant au repérage d'unités signifiantes, puis analyse des messages selon trois de leurs aspects : forme, objet, fonction. Un bref rappel des types de méthodes utilisées en classe et des principales perspectives de leur emploi permettra de mieux situer notre approche (2).

1. — GENERALITES : TECHNIQUES ET PERSPECTIVES D'ETUDE DES INTERACTIONS

Il est arbitraire de dissocier, dans sa présentation, une technique d'observation de la perspective dans laquelle elle a été mise en place. A des degrés divers, c'est en effet toujours l'intention de recherche qui guide la construction de l'outil. Dans le rappel ci-dessous, et pour des raisons de clarté, nous envisagerons cependant d'abord les techniques utilisées sous leurs aspects formels avant de souligner quelques grandes perspectives dans lesquelles les psychologues ont pratiqué l'observation en classe.

1.1. Les techniques utilisables

Il est possible de regrouper les techniques d'observation à partir de leurs caractéristiques de recueil des données. Dans cette perspective, l'observation peut être structurée (« armée »), ou peu structurée (participation observante, notes-échantillons, anecdotes...) selon Bickman (1977). C'est au premier type, appelé également « observation armée », que nous nous en tiendrons ici.

Quelle que soit la technique, la stratégie générale est la même. Il s'agit :

- 1^o) de parvenir à un codage des comportements qui facilitera l'exploitation des protocoles recueillis ;
- 2^o) de posséder un système qui puisse répondre aux préoccupations précises de la recherche.

Les instruments d'observation en salle de classe existent en abondance. Plus d'une centaine de ces instruments ont été (ou sont) utilisés (3). La plupart du temps, ils sont classifiés en systèmes « par signes » et « par catégories » (4), ce qui, à notre sens, est insuffisant, dans la

mesure où deux autres types de techniques (« par estimations » et « par relevé monographique ») sont également utilisés. C'est donc quatre types de techniques que nous devons succinctement présenter pour donner une vue complète des outils d'observation utilisables.

Les trois premières méthodes (par « estimation », par « catégories », par « signes ») posent un problème de choix préalable de la variable, ou des variables, objet(s) de l'observation. C'est une question centrale, liée à l'intention même de la recherche, qui peut trouver des solutions diverses : choix empirique, méthode des juges et des « incidents critiques », déduction d'un modèle théorique ou d'hypothèses préalables... La quatrième (relevé monographique) n'est pas sans présupposés, au moins implicites, quant à l'intention sous-jacente, mais pose de façon aiguë le problème de la limitation du champ d'observation.

a) La méthode par « estimation »

Les variables retenues (caractéristiques comportementales, attributs, attitudes...) sont récapitulées sur une « fiche d'observation » et proposées à l'estimation de l'observateur, sur des échelles bipolaires : en 7 points (Ryans, 1960) ou 5 points (Postic, 1973), par exemple.

L'observateur prend d'abord des notes, en situation, sur les comportements et événements qui ont trait aux variables retenues. Cette prise de notes est suivie, immédiatement après l'observation, par des jugements sur les échelles bipolaires, traduisant les impressions globales qui se dégagent de la période d'observation.

b) La méthode par « catégories »

C'est une méthode qui a été utilisée surtout pour quantifier les observations à propos d'une « dimension » générale, les relations maître-élève au sein de la classe n'étant appréciées que de ce seul point de vue : « Climat socio-émotionnel » (Withall, 1949), Directivité-Non directivité (Flanders, 1960), etc.

La tâche de l'observateur consiste en un codage immédiat selon un certain nombre de catégories de comportements hiérarchisés et jugés pertinents du point de vue de la dimension étudiée.

c) La méthode par « signes »

Elle suppose que le chercheur ait préalablement sélectionné un certain nombre de manifestations comportementales observables (les « signes ») qu'il juge pertinentes eu égard à l'objet de sa recherche. La méthode est souvent utilisée dans des études très fines et assez exhaustives d'une pratique scolaire, d'un aspect (ou d'aspects) des comportements de l'enseignant (Medley et Mitzel, 1955...) ou de l'enfant (Solari, 1972, 1977).

La tâche de l'observateur consiste à enregistrer les « signes » chaque fois qu'ils apparaissent, autant de fois

qu'ils apparaissent, et pendant tout le temps de leur manifestation. Si les signes retenus sont des manifestations comportementales très précises, rigoureusement définies et facilement repérables, les observations pratiquées peuvent atteindre un excellent degré de fidélité.

d) Le relevé monographique

Sa caractéristique essentielle est que l'enregistrement n'est pas dépendant d'une « grille ». Dans une perspective descriptive, qui se défend de toute interprétation explicite au cours du relevé, l'observateur enregistre, par écrit et/ou à l'aide d'un appareil audio-visuel, tous les comportements qui relèvent du champ formel circonscrit par avance : toutes les interactions verbales du maître et des élèves chez De Landsheere et Bayer (1969), les interactions dyadiques verbales maître-élève chez Good et Brophy (1969), etc. (5). Ce mode d'observation vise à ne rien exclure, a priori, de tout ce qui a trait au champ retenu, quelles que soient les règles de détermination du champ. Il permet de retrouver le déroulement des séquences relationnelles dans la dynamique de leurs manifestations, et s'apparente à la démarche essentielle des éthologistes (Montagner, 1972). C'est l'examen attentif des protocoles écrits ou des enregistrements audio-visuels qui conduit à attribuer une signification aux comportements à partir des interactions séquentielles. Les mêmes protocoles peuvent être utilisés avec des intentions interprétatives différentes, sous réserve que le champ appréhendé le permette.

1.2. Quelques perspectives d'étude des interactions maître-élève

A travers une très grande disparité de techniques et d'objectifs particuliers propres à chaque recherche, deux grandes perspectives de recherche peuvent être dégagées. Nous les illustrerons à partir de quelques exemples représentatifs.

a) L'analyse unidimensionnelle du « climat » de la classe

Les études organisées autour de l'analyse du « climat » de la classe reposent sur deux postulats essentiels :

— Chaque classe peut être caractérisée selon une « dimension » centrale, de type bipolaire, qui exprime le « climat » général de la classe et la qualité du rapport pédagogique maître-élèves.

— Ce « climat » est déterminé de façon prépondérante par les comportements de l'enseignant, et, en tout premier lieu, par son comportement verbal.

Les travaux qui relèvent de cette perspective ont été influencés au départ par les idées théoriques de Lewin (1935), et la recherche expérimentale princeps bien connue sur l'influence des comportements autocratiques et démocratiques du leader dans la réalisation de tâches

en petits groupes : Lewin, Lippitt, White (1939), Lippitt (1940), Lippitt et White (1943), White et Lippitt (1960).

Les études en milieu scolaire proprement dit sont très nombreuses. Anderson (1939), Anderson, Brewer et al. (1945-1946) s'intéressent aux comportements de domination et d'intégration des maîtres, Withall (1949, 1951...) étudie le « climat émotionnel » à partir des comportements des maîtres « centrés sur le maître » ou « centrés sur l'élève » et calcule un « climate index ». Flanders (1960) fait porter ses travaux sur l'influence directe ou indirecte du maître, et cette perspective a été reprise, intégralement ou en partie, dans de nombreux travaux : Amidon-Flanders (1961, 1963), Honigman (1964), Amidon-Hunter (1967), Hough (1967) et Pankratz (1967) par exemple. Perkins (1965) met l'accent sur l'attitude impositive-critique du maître et son influence sur le rendement scolaire des élèves. Olivier et Shaver (1966) distinguent quant à eux le style « récitatif » du style « socratique » à propos des aspects affectifs, cognitifs et procéduraux de la conduite de la classe.

b) *L'analyse en termes de « fonctions » des actes d'enseignement ou de « messages » des comportements verbaux des enseignants*

Les recherches envisagées sont assez diverses et poursuivent des objectifs variés : formation des maîtres, comparaison des différents « styles » d'enseignement dans différents types de classe et/ou dans différents ordres d'enseignement, évaluation de la qualité de l'enseignement et/ou de l'enseignant, recherche du modèle du « bon » enseignant, etc. Elles ont cependant en commun de se différencier du courant précédent par leur **intention analytique**. Dans cette perspective, que ce soit en termes de « fonctions » ou en termes de « messages », elles visent essentiellement à décrire les comportements du maître selon leur **fonction** (ou leur rôle) dans l'acte d'enseignement.

Parmi les travaux qui relèvent de cette perspective, citons ceux de Marie Hugues (1959), Gardner et Cass (1965), Jackson (1965), Waimon et Hermanowicz (1965), Bellack (1966), Ferry (1968), De Landsheere et Bayer (1969), Postic (1973).

La démarche suivie par ces auteurs est d'inventorier aussi finement que faire se peut les « fonctions » ou les « messages » émis par l'enseignant, et de les regrouper en un certain nombre d'unités significatives (de 28 fonctions à 6 catégories pour M. Hugues, de 79 fonctions à 4 groupes pour Bellack, de 46 fonctions à 9 catégories pour De Landsheere et Bayer par exemple). Les fonctions ou les messages les plus fréquemment retenus sont ceux visant à informer, interroger, développer les apports des enfants, contrôler, gérer la dynamique de la classe, etc., une place étant pratiquement toujours réservée aux « feedbacks » (positifs ou négatifs) dont le rôle est de fournir

aux élèves des éléments d'évaluation relatifs à la qualité de leurs comportements, de leurs réponses et/ou de leurs performances.

1.3. Commentaires suscités par ces travaux

a) Toutes les techniques visant à analyser les interactions sociales en salle de classe sont centrées sur l'enseignant qui, de ce fait, tient dans l'exploitation des données une place essentielle, voire exclusive, une bonne part de la réalité se trouvant ainsi scotomisée.

Il ne s'agit pas de minimiser le rôle central de l'enseignant dans la dynamique de la classe ; car parler d'interaction maître-élève c'est reconnaître la présence d'au moins deux interacteurs. Mais il faut prendre des précautions et au moins signaler ce fait, même si on ne s'intéresse qu'à un seul partenaire et si l'on n'analyse la relation que d'un seul point de vue. Car les analyses « unilatérales » risquent d'être interprétées comme une réduction, voire comme une négation, de l'influence de l'autre interacteur. Or, en salle de classe, l'influence des enfants sur les interactions maître-élève est loin d'être négligeable : c'est bien en effet en fonction des caractéristiques générales du groupe classe, de sa dynamique, et des comportements individuels des élèves que l'enseignant agit ou réagit pour une bonne part. Par exemple, les enseignants signalent fréquemment des difficultés de début d'année à s'adapter à leur nouveau groupe d'élèves, ainsi que des différences, d'année en année, dans leur manière de « gérer » leur classe ; c'est par rapport au « niveau moyen » des élèves de la classe que les enseignants définissent et construisent les activités qu'ils proposent ; c'est en fonction de la dynamique individuelle et du groupe qu'ils appliquent (ou font appliquer) certaines règles disciplinaires, qu'ils organisent les groupes de travail de telle ou telle manière, qu'ils adoptent une attitude ferme ou souple, distante ou amicale, etc.

Les conduites de l'enseignant méritent donc d'être considérées comme des déterminants essentiels des relations intra-classe, certes, mais une analyse centrée sur les interactions sociales doit prendre en compte simultanément les deux partenaires, les propres attitudes et réactions des élèves jouant souvent un rôle de tout premier plan dans la dynamique des échanges maître-élève (6).

b) Dans la plupart des cas, les travaux sont centrés sur l'étude des relations maître-classe. Les auteurs analysent les interventions de l'enseignant dans leurs rapports avec la classe entière, considérée en tant que « sujet-collectif ». Si une telle optique est valable pour l'étude de certains comportements de l'enseignant (directives générales, distributions d'informations, questions adressées à l'ensemble...), elle ignore par contre le fait que la plupart des interventions de ce dernier sont adressées à

un élève en particulier et sont porteuses de messages individualisés. Considérer la classe comme une entité globale ne peut donc traduire que très incomplètement la réalité. Cette pratique conduit nécessairement le chercheur à se priver d'une perspective qui nous paraît fondamentale : l'analyse des interactions dyadiques intra-classe. Or, seule une analyse de ce type peut permettre la double exploitation suivante : description fine des séquences comportementales au cours des relations inter-individuelles d'une part, et analyse différentielle des « stratégies pédagogiques » de l'enseignant, en fonction du type de partenaire (garçon-fille, bon élève-mauvais élève, par exemple) d'autre part.

c) Le plus souvent également, les auteurs accordent a priori une place essentielle, sinon exclusive, aux échanges verbaux, au détriment des comportements non-verbaux. C'est perdre là beaucoup d'informations, les significations attachées aux comportements non verbaux jouant un rôle important dans les interactions sociales. Une telle remarque est certainement encore plus fondée quand il s'agit d'élèves de l'âge de la maternelle, si l'on en juge par les données des travaux récents de certains éthologistes.

d) En dernière analyse, l'aspect essentiel de ces interactions, tel qu'il apparaît à l'observation directe, est le caractère **dynamique** des échanges, chacun des interacteurs intervenant à son tour, dans le cadre de **séquences** plus ou moins clairement circonscrites (7). En l'état actuel de la technique (8), il n'existe pas de procédé qui permette l'enregistrement intégral de la totalité des interactions verbales et non verbales entre les différents protagonistes d'une classe entière. Une observation qui veut rendre compte de l'aspect séquentiel des échanges inter-individuels doit nécessairement passer par une réduction du champ appréhendé. Si l'on réduit le champ aux interactions dyadiques, il est possible alors de réaliser des enregistrements qui permettent d'atteindre un bon niveau de fidélité.

2. — L'ETUDE DES RELATIONS DYADIQUES

2.1. Nos options théoriques

Quand un enseignant parle de « sa » classe, il la présente le plus souvent en termes de valeur : « bonne », « mauvaise », « médiocre », « moyenne », sont les qualificatifs les plus souvent avancés pour la qualifier. Mais ce jugement qui peut apparaître comme globalisant, « gestaltiste », et qui semble considérer la classe comme une entité, est en fait établi à partir des représentations de l'enseignant relatives aux élèves pris individuellement. Nous voulons dire par là que **l'enseignant compare chacun de ses élèves à sa norme de l'élève moyen**, et qu'il qualifie la classe à partir du nombre d'élèves qui, selon lui,

sont « bons », « mauvais », « médiocres » ou « moyens » eu égard à cette norme.

Lorsque des enseignants échangent des souvenirs professionnels, ils ne parlent plus de « leurs anciennes classes », mais de quelques « anciens élèves » qui, du fait de leurs caractéristiques individuelles physiques ou psychologiques (beau, laid, grand, obèse, intelligent, débile, par exemple), ou scolaires (brillant, cancre, instable, fainéant, bon en maths, par exemple), ont eu avec eux des relations interpersonnelles particulières, et se sont fixés dans leur mémoire.

Au sein de la classe, chaque enfant vit une expérience particulière ; de nombreux auteurs l'ont constaté et montré avant nous (Anderson et Brewer, 1945 ; Jackson et Lahaderne, 1967 ; Yamamoto, 1967 ; Good et Brophy, 1969, entre autres). C'est donc à notre sens trahir la réalité de la dynamique de la classe que de considérer la classe comme un ensemble d'enfants vivant une seule et même expérience, et de la traiter en tant qu'entité.

Tout enseignant s'adresse à l'ensemble des élèves de la classe lorsqu'il donne des directives générales de travail, lorsqu'il explique « au tableau », lorsqu'il pose certaines questions « à la cantonnade ». Mais, à l'école élémentaire ou à l'école maternelle, la plupart des interventions de l'enseignant sont adressées à un élève en particulier (pour ré-expliquer, encourager, contrôler, corriger, évaluer, féliciter, réprimander, répondre à une question, poser une question, faire appliquer une règle disciplinaire, etc.).

Nous savons depuis longtemps que les interactions des enseignants d'école élémentaire sont différentielles, notamment en fonction du statut social des élèves (Becker, 1952 ; Charters, in Gage, 1963 ; Yee, 1968, par exemple), de leur sexe (Ayres, 1909 ; Carter, 1952 ; St-John, 1932 ; Meyer et Thompson, 1956 ; Lippitt et Gold, 1959 ; Jackson et Lahaderne, 1967 ; Davidson et Lang, 1968 ; Good, Sikes et Brophy, 1973 par exemple) et/ou leur degré de réussite scolaire (cf. la revue de question de Good et Brophy, 1969, par exemple).

Ces constatations justifient clairement, pour l'étude des interactions sociales maître-élève, les trois options fondamentales de nos travaux, à savoir :

a) Observation in vivo des séquences d'interaction dyadiques maître-élève.

b) Perspective différentielle de nos analyses, en fonction du statut scolaire des élèves, et au cours d'activités pédagogiques à valence scolaire différente.

c) Centration de nos recherches à l'école maternelle, dans la perspective d'analyse la plus précoce possible des déterminants des interactions maître-élève (9).

2.2. La technique d'observation

2.2.1. Principe général

La méthode que nous avons utilisée en maternelle est de type monographique, adaptée du « dyadic system » de Good et Brophy (1969, 1970).

Le « dyadic system » consiste en une prise aussi exhaustive que faire se peut, de « tous les contacts dyadiques entre le maître et chaque élève de la classe » (Good et Brophy, 1970, p. 1).

Pour les raisons théoriques que nous avons signalées sous 1.3 et 2.1 notre adaptation du « dyadic system » a consisté à centrer l'observation sur UN ENFANT, et à enregistrer sous forme de RELEVÉ MONOGRAPHIQUE toutes les séquences d'interaction dyadiques (verbales et/ou non verbales) dans lesquelles il était impliqué avec une autre personne de la classe : maîtresse, autre(s) enfant(s). Nous possédons ainsi, pour chaque sujet, et pour chaque période d'observation, l'ensemble des séquences d'interaction Sujet-Maîtresse et Sujet-Autre(s) enfant(s).

2.2.2. Technique de recueil des données

a) Définition du champ d'observation

Le champ d'observation est défini par deux exigences conjointes issues du principe général précédent : 1) Le champ est centré non pas sur la maîtresse dans ses rapports avec la classe, mais sur un élève en particulier dans ses interactions dyadiques verbales et/ou non verbales. 2) Les informations recueillies concernent l'élève choisi du double point de vue de ses interactions dyadiques avec les autres enfants et avec la maîtresse.

b) L'enregistrement des protocoles

L'observateur est centré sur un seul sujet. A la suite d'auteurs comme de Landsheere et Bayer (1969), Montagner (1972), Good et Brophy (1970), et compte tenu de nos remarques à ce sujet, nous avons opté, nous aussi, pour un relevé manuscrit direct des comportements observables dans le champ. Les protocoles ont été ensuite confrontés de façon systématique aux enregistrements sur bande magnétique effectués simultanément. Ceci a permis de compléter ou préciser les aspects verbaux des interactions.

c) La feuille d'observation

1. Colonne réservée aux repères temporels..	2. Colonne réservée à l'enregistrement des comportements des « autres » : maîtresse, autre(s) enfant(s).	3. Colonne réservée à l'enregistrement des comportements du sujet observé.
---	--	--

d) L'entraînement et la fidélité des observateurs

Cinq observateurs ont participé au travail de recueil des données. Après une phase initiale d'entraînement à l'observation, les cinq observateurs de la recherche ont fonctionné par couples (tous les couples possibles ont été constitués), chaque couple observant le même enfant et chaque observateur enregistrant son propre protocole. Une analyse de la fidélité a été réalisée ensuite, par comparaison systématique des couples de protocoles relatifs au même sujet.

2.2.3. Remarques

a) La maîtresse n'était pas informée de l'identité du sujet observé (le repérage des sujets se faisait au préalable sur un plan de la classe fourni par la maîtresse quelques jours avant l'observation). Des contrôles a posteriori ont montré que dans la quasi-totalité des cas, elle n'avait pas repéré l'enfant suivi.

b) Nous sommes conscients des avantages et des inconvénients d'une telle technique. Tous les échanges qui ne concernent pas le sujet sont scotomisés : il s'ensuit que beaucoup d'informations sont perdues, et notamment les interactions de la maîtresse avec les autres enfants ; toutefois, la centration sur un seul enfant permet de noter tout ce qui est perceptible à son sujet, ce qui nous autorise à penser que les protocoles obtenus sont aussi fidèles que possible, et d'une grande richesse de contenu. Par ailleurs, compte tenu de nos préoccupations théoriques, ce n'est pas là un handicap pour nous.

2.3. La technique d'analyse

2.3.1. L'analyse formelle

Elle va du repérage des « séquences » d'interaction à leur découpage en « pas », eux-mêmes analysés en termes de « messages ».

a) La « séquence »

La « séquence » est une suite de comportements verbaux et/ou non verbaux, au cours de laquelle le Sujet est en relation avec autrui (Maîtresse, Autre élève). Une

EXEMPLE DE SÉQUENCE		
	M → S	S → M
	« Fais un peu voir comment tu as écrit ? Ah ! C'est bien... Alors continue. »	Tend sa feuille à la maîtresse. Reprend sa feuille, regarde le tableau et écrit.

séquence débute par une initiative du Sujet vers autrui (S → M ou S → A), ou d'autrui vers le Sujet (M → S ou A → S) : c'est le **déclencheur**. La séquence se termine lorsque se produit une rupture temporelle nette de l'interaction dyadique, ou que le sujet s'engage dans une autre séquence relationnelle, déclenchée par lui ou par une autre personne.

b) *Division de la séquence en « pas »*

Au sein de la séquence, nous définissons le « pas » comme étant la portion de communication (verbale et/ou non verbale) émise par l'un des interacteurs (**l'émetteur**), et dirigée vers l'autre (**le récepteur**), chaque changement d'émetteur déterminant un nouveau « pas ».

Exemple : la séquence fournie ci-dessus comme illustration comporte trois « pas » :

1. — S → M : Le sujet tend sa feuille à la maîtresse.
2. — M → S : La maîtresse dit : « Fais un peu voir comment tu as écrit... Ah ! C'est bien... Alors continue. »
3. — S → M : Le sujet reprend sa feuille, regarde le tableau et écrit.

c) *Division du pas en « messages »*

L'émetteur peut, au sein d'un même pas, adresser un ou plusieurs « messages » au récepteur. Les « messages » peuvent différer par leur « forme » ou par leur « objet », mais c'est surtout leur « fonction » qui permet de les identifier. En effet, c'est bien leur **contenu signifiant** qui permet de distinguer et de définir les messages, et c'est bien l'analyse de leur contenu qui permet au tout premier chef de comprendre la nature des échanges.

A titre d'exemple, le pas : S → M : Le sujet tend sa feuille à la maîtresse ne comporte qu'un seul message observable (recherche d'évaluation, de feedback), alors que le pas : M → S : La maîtresse dit : « Fais un peu voir comment tu as écrit... Ah ! C'est bien... Alors continue », en comporte trois :

1. — « Fais un peu voir ce que tu as écrit » (Contrôle).
2. — « Ah ! C'est bien... » (Evaluation positive).
3. — « Alors continue » (Stimulation à poursuivre).

2.3.2. L'analyse des messages

Les messages sont analysés selon trois de leurs aspects : leur « forme », leur « objet » et leur « fonction ». Si les catégorisations concernant la « forme » et « l'objet » sont valables aussi bien pour les interventions des enfants que pour celles des maîtresses, il va de soi que des catégorisations séparées doivent être établies pour ce qui concerne la « fonction ».

a) *La « forme » des messages*

La catégorisation retenue est la suivante :

Message verbal (V) : Le langage parlé est utilisé pour un message.

Ex. : « Maîtresse, on peut écrire ? »

« Tu as bien travaillé aujourd'hui. »

Message gestuel (G) : C'est le mouvement qui est porteur d'une signification précise.

Ex. : Le sujet lève le doigt, après que la maîtresse ait posé une question.

La maîtresse, face à un enfant, place son index verticalement sur sa bouche.

Mimique (M) : Ensemble de mouvements fins du visage et/ou du corps qui a acquis une signification sociale habituellement reconnue.

Ex. : Expression de joie, de crainte, de peur...

Regard (R) : La direction des yeux vers l'autre est le **seul** indice objectivement repérable d'émission de message.

Absence de réponse manifeste (Ø) : Il s'agit-là de cas très divers où l'un des deux interacteurs n'est pas producteur d'un comportement manifeste orienté vers l'autre, alors que l'autre lui avait adressé un message ; l'autre peut cependant attribuer une signification à cette absence de réponse (volontaire ou non), et réagit : c'est par cette réaction que peut parfois être décelée la signification attribuée à ce message particulier. Ainsi, le message « absence de réponse manifeste » n'a ni « forme », ni « objet », mais sa « fonction » est analysable et parfois qualitativement très importante.

b) *L'« objet » des messages*

Nous avons distingué trois « objets » (ou si l'on préfère, trois grands domaines) possibles d'échanges de messages dans le contexte de la vie de la classe, selon qu'ils se réfèrent à la « gestion », à l'« instruction », ou au « domaine affectif ».

La gestion renvoie à tous les problèmes qui peuvent se poser à l'enseignant ou à l'élève à propos de l'instauration et du maintien des conditions les plus favorables à l'acquisition d'un savoir ou d'un savoir-faire. Les problèmes de gestion se posent avec d'autant plus d'acuité que la situation d'enseignement est une situation collective.

L'instruction concerne les actions ou les réactions relatives exclusivement à la transmission d'un savoir ou d'un savoir-faire de la part de l'enseignant, à la recherche et à l'utilisation de ce savoir ou de ce savoir-faire de la part de l'élève.

Le domaine affectif permet de catégoriser du point de vue de l'objet la connotation affective d'un message,

lequel ne peut être que cela, c'est-à-dire uniquement une décharge d'affects (positifs ou négatifs).

Du point de vue de leur « objet », les messages peuvent donc être catégorisés ainsi :

1. — **Gestlon générale** : Règles de discipline socio-scolaire (quelle que soit l'activité) visant à constituer une structure de base optimale, et concernant l'ajustement individuel au travail, à la vie de groupe, etc.

Exemples :

M → S : « Va à ta place. »

« Ne dérange pas Philippe. »

S → M : S lève le doigt, attendant que M l'interroge.

« Maîtresse, quand on a fini, qu'est-ce qu'on fait ? »

2. — **Gestion spécifique à l'activité** : Messages visant à coordonner, organiser, contrôler (au sens de maîtriser) l'activité des enfants au cours d'une tâche bien délimitée de la part de la maîtresse, et à agir au sein de ce cadre gestionnel spécifique de la part des enfants.

Exemples :

M → S : « Prenez votre feutre rouge. »

« On va commencer par la grande boucle. »

« Va chercher le pot de peinture bleue. »

S → M : « Maîtresse, est-ce qu'on peut commencer ? »

« Maîtresse, il a pris mon pinceau. »

3. — **Instruction**, centrée sur la procédure, la manière de faire, la gestuelle propres à une activité spécifique.

Exemples :

M → S : « Regarde, Véronique, tu n'as pas assez de peinture. »

« Fais la petite boucle, puis le pont... »

S → M : « On fait avec le feutre ? »

« Je monte, je tourne, je descends... »

4. — **Instruction**, portant sur le contenu, c'est-à-dire sur le produit de l'activité relatif à la tâche à réaliser : signification d'un mot, d'une phrase, d'un dessin...

Exemples :

M → S : « Qu'est-ce que tu écris là ? »

S → M : « Un éléphant qui mangeait. »

M → S : « Oui, mais tu n'écris que le... »

S → M : « Le costume. »

M → S : « Le costume de quoi ? »

S → M : « Le " an ". »

} Séquence
entière
portant
sur le contenu

5. — **Instruction « extra-tâche »**, s'appliquant à des contenus extérieurs à la spécificité de la tâche en cours.

Exemples :

S → M : « Maintenant, je vais faire des fleurs. »

M → S : « Qu'est-ce que tu vas faire comme fleurs ? »

S → M : « Des jonquilles. »

M → S : « C'est de quelle couleur, les jonquilles ? »

S → M : « Jaune. »

M → S : « C'est bien, tu peux y aller. »

} Séquence
de contenu
« extra-tâche »

6. — **Domaine affectif** : Réactions positives.

Exemples :

M → S : « Tu t'es trompé, mon poulet ! »

« C'est bien, mon chéri... »

La maîtresse caresse la tête de S en passant.

S → M : S sourit en regardant la maîtresse.

7. — **Domaine affectif** : Réactions négatives.

Exemples :

M → S : « Tu es une grosse paresseuse ! »

La maîtresse « fait les gros yeux » à S.

S → M : S répond brusquement : « Non, j'en ai pas ! »

S va voir M (qui l'avait appelé) en grommelant.

8. — **Objet indéfinissable (?)** : Il est impossible de définir l'objet du message adressé à l'autre.

Exemples : Tous les messages inaudibles.

M → S : S'approche du sujet, sans rien dire.

S → M : Se tourne vers la maîtresse, la regarde sans rien dire.

9. — **Absence d'objet manifeste (Ø)** : Correspond à la forme Ø.

Exemple :

M → S : La maîtresse ne se retourne pas (alors que S l'avait appelée).

c) La « fonction » des messages

Tout message, émis au cours d'une interaction, vise à atteindre un but précis. La « fonction » des messages étant définie à partir de cette finalité, nous pouvons distinguer, en salle de classe :

— les « fonctions » des messages adressés par la maîtresse aux enfants (M → S) ;

— les « fonctions » des messages adressés par le sujet à la maîtresse (S → M).

1°) **Les fonctions des messages M → S**

1. — Les **impositions** sont les fonctions des messages émis par la maîtresse et visant à **imposer** ses propres connaissances, son propre point de vue, son aide ou

certains comportements de l'élève, plus ou moins arbitrairement ou conventionnellement.

La maîtresse exerce ici son pouvoir « verticalement », au moyen d'une attitude directive, sans tenir compte des idées, sentiments, désirs de l'enfant relatifs à la réalisation de la tâche proposée.

2. — Les **stimulations**, s'inscrivant dans des contextes pédagogiques très différents, et pouvant prendre une tournure directive ou non-directive selon le cas, constituent une catégorie très large de fonctions des messages, reconnaissant ou facilitant l'exercice d'un certain pouvoir de la part de l'enfant, dans le cadre de la satisfaction des objectifs pédagogiques de la maîtresse.

Nous considérons que la maîtresse « stimule » l'élève lorsqu'elle accepte l'engagement de ce dernier (ou le produit de son engagement), lorsqu'elle propose ou favorise un apport de contenu ou un type d'engagement particulier et lorsqu'elle se comporte plus en mère qu'en maîtresse.

3. — **L'ignorance, le rejet** : Lorsqu'un enfant recherche sans ambiguïté à s'engager dans une séquence relationnelle avec la maîtresse, et que cette dernière ne réagit pas à cette recherche (volontairement ou non), ou qu'elle repousse nettement cette demande de relation, nous estimons que cette absence de message ou ce message de rejet prennent la signification suivante : la maîtresse ne désire pas s'engager dans une séquence relationnelle souhaitée par l'enfant ; c'est ce type particulier de fonction que nous catégorisons sous le vocable d'« ignorance-rejet ».

4. — Les **contrôles** sont les fonctions des messages exprimés par la maîtresse qui peuvent être interprétés dans le sens général de « quête d'information ». Deux significations particulières peuvent être attachées à cette prise d'information :

- la vérification, la censure (du type « contrôle policier »), dont l'objectif en salle de classe est de s'informer sur la nature et le degré de la participation à l'activité ou du savoir de l'enfant, eu égard aux normes de la maîtresse, et qui précède le plus souvent une évaluation ;

- le contrôle de la dynamique de la classe (du type « contrôle de son véhicule automobile ») dont le but est l'orchestration harmonieuse des activités pédagogiques et des activités des enfants.

Cette catégorie de fonctions qui n'ont pas pour but essentiel de faire exprimer l'enfant, mais de s'informer, ne doit pas être confondue avec la catégorie « stimulations » dont le but premier est de permettre à l'enfant de s'engager, de prendre l'initiative d'un comportement original.

5. — Les **évaluations** sont les fonctions des messages visant à informer l'élève, sur la qualité de ses conduites,

de ses initiatives, de ses réponses ou de ses performances. La nature des évaluations est fonction de la qualité objective des comportements, performances... de l'élève, bien sûr, mais il faut également considérer comme déterminants de toute première importance les normes et les attentes pédagogiques particulières de la maîtresse, ainsi que les exigences institutionnelles.

A partir de ces cinq grandes catégories de fonctions exprimées dans les messages émis par la maîtresse, nous avons établi la « grille » de catégorisation ci-dessous (figure 1) :

2° Les fonctions des messages S → M

1. — La recherche :

Les messages ayant pour fonction la « recherche » attestent :

- Soit que l'enfant ne parvient pas à résoudre seul un problème qui se pose à lui..., et qu'il demande de l'aide à la maîtresse ;

- soit que l'enfant désire « faire le point » sur la qualité de son travail, et/ou qu'il désire être approuvé, encouragé, etc. ;

- soit que l'enfant fait correspondre consciemment ou inconsciemment l'image de la maîtresse et celle de la femme (la mère ?) et qu'il sollicite auprès de cette dernière des comportements chargés d'affects positifs.

2. — La réponse :

Les messages ayant pour fonction la « réponse » de l'enfant font suite à des interventions de la maîtresse et peuvent avoir des significations diverses, selon que l'enfant :

- reconnaît et accepte l'exercice du pouvoir de la part de la maîtresse, et satisfait (ou tente de satisfaire) l'enseignante en se conformant aux attentes de celle-ci ;

- ne connaît pas la réponse attendue (en totalité ou en partie), qu'il ne « suit » pas, ou qu'il est franchement « en dehors » de la situation présente ;

- ne veut pas obéir, satisfaire..., mettant en cause la toute-puissance de la maîtresse et résistant à l'exercice de son pouvoir ;

- réagit non pas à la maîtresse en tant que telle, mais à l'adulte de sexe féminin (la mère ?).

3. — L'apport :

Ces messages, observables aussi bien en initiative qu'en réaction, sont ceux qui peuvent être définis comme modifiant une situation installée, c'est-à-dire comme des « événements » apportant un élément nouveau susceptible de créer une situation nouvelle. Ces messages, variés quant à leur contenu, ont pour caractéristique essentielle de faire une large place à l'esprit d'initiative, à la créativité, ou à la spontanéité de l'enfant.

Figure 1
« Grille » de catégorisation

	SOUS-CATEGORIES	TYPES DE COMPORTEMENTS	EXEMPLES TIRÉS DES PROTOCOLES
1 : IMPOSITIONS	1.1 - Fournir des informations.	Expliquer le sens d'un mot, refaire la leçon, donner la réponse à une question du sujet.	« Pour faire la boucle, monte, monte, tourne, descend et accroche. »
	1.2 - Donner des ordres, des directives.	Distribuer le matériel de travail. Dire ce qu'il faut faire, où il faut commencer, imposer un travail supplémentaire.	« Tiens » (M donne un pinceau à S). « Maintenant tu fais la voiture. »
	1.3 - Affirmer et/ou imposer une opinion personnelle.	Faire un modèle, donner un avis non sollicité, imposer un jugement de valeur.	« Tu as assez travaillé pour ce matin. »
	1.4 - Fournir une aide non sollicitée.	Prendre la main de l'enfant et la guider, rectifier le travail de l'enfant, venir « au secours » par un moyen quelconque.	M prend la main de l'enfant, et l'aide à faire la petite boucle du « O ». « Demande à Nathalie de te prêter sa gomme. »
2 : STIMULATIONS	2.1 - Acceptation.	Ne pas évaluer, ni juger, dire que cela ne fait rien si..., réponse affirmative à une demande.	S - M : « J'ai mélangé. » M - S : « Cela ne fait rien. » S - M : « Je veux aller boire ? » M - S : « Oui. »
	2.2 - Invitation faite au sujet : - à prendre une position active ; - à faire un apport de contenu.	Poser une question sur un contenu particulier, faire expliciter la demande, envoyer au tableau pour montrer, expliquer...	« Qu'est-ce que tu veux ? » « Qu'as-tu dessiné là ? » « Tu as déjà vu un éléphant ? » « Va lui montrer où c'est écrit. »
	2.3 - Exprimer le souhait que l'enfant : - se mobilise plus ; - soutienne son attitude.	Aiguillonner, encourager, « secouer », susciter une attention plus soutenue, inviter à se contrôler, à changer de « tactique ».	« Allez ! Travaille ! » « Continue... »
	2.4 - Développer les apports de l'enfant.	Montrer à l'ensemble de la classe le travail de l'enfant, faire une remarque revalorisante à propos de l'enfant... ou à propos de l'apport...	« Regardez comme Michel a bien travaillé ce matin ! » « Regardez tous le papillon de Jacques. »
	2.5 - Comportements de type « mère-enfant ».	Caresser, petit signe de connivence, sourires non justifiés par la situation...	M caresse les cheveux de Nathalie.
3 : IGNORANCE-REJET	3.1 - Ne pas réagir.	N'a pas vu, manifestement... A peut-être vu ou entendu, mais ne réagit pas.	S appelle : « Maitresse - Maitresse ? » son travail à la main ; la maitresse ne réagit pas (sans qu'il soit possible de déterminer si son absence de réaction est volontaire ou non).
	3.2 - Ignorer ostensiblement.	A vu ou entendu, mais ne réagit pas, se détourne et/ou s'éloigne.	S dit : « Maitresse, j'ai fini ! » La maitresse se tourne vers S, mais s'éloigne sans rien dire.
	3.3 - Rejeter.	La maitresse « repousse » le sujet directement ou indirectement de la voix ou du geste, lui dit d'aller à sa place, de ne pas la gêner...	S vient vers M qui dit : « Tout à l'heure », en le repoussant avec la main. « Joëlle, va à ta place, tu m'énerves ! »

	SOUS-CATEGORIES	TYPES DE COMPORTEMENTS	EXEMPLES TIRES DES PROTOCOLES
4 : CONTROLES	4.1 - De la participation à l'activité.	Regarder de loin ce que fait l'enfant, exercer de loin une surveillance.	La maîtresse regarde Véronique qui trempe son pinceau.
	4.2 - De l'avancement et/ou de la qualité du travail.	Examiner le travail, demander à l'enfant où il en est, s'il a un problème quelconque, constater l'état d'avancement.	« Qu'est-ce que tu fais là, toi ? » « Tu es sûre que tu as bien fait comme il faut ? »
	4.3 - Portant sur le contenu.	S'Inquiéter de savoir si l'enfant connaît le sens de ce qu'il écrit, ou de ce qu'il a dessiné.	« Tu savais le lire, toi, Isabelle ? » « C'est quoi, ça ? »
5 : EVALUATIONS	5.1 - Positives.	De la simple évaluation positive (a) à la louange (b).	(a) « bon » ; « juste » ; « voilà » ; « ça y est » ; (b) « très très bien » ; bon point.
	5.2 - A : Négatives / Travail.	De la simple remarque désapprobatrice à la critique désobligeante.	« Quand on fait un chien, on fait ses oreilles. » « Tu es descendue trop bas. » « Non, non, non !! » (excédée). « Tu es la plus paresseuse ! »
	5.2 - B : Négatives / Conduite.	Interpeler, critiquer la tenue en classe, mettre en garde.	« Dis donc, Laurent, tu es drôlement mal assis. » Eh ! Véronique ! Tu n'as pas besoin d'être debout pour peindre ! »
	5.3 - Ambiguë.	Du positif et du négatif dans l'évaluation.	« Ah ! l'éléphant ! Bon, mais... (inaudible). »
6 : ?	Inqualifiable du point de vue de la fonction.		

4. — La relation avec un pair :

Nous prenons en compte ce type particulier de fonction des messages dans la mesure où, parfois, c'est l'interaction entre le sujet et un autre enfant qui déclenche (directement ou indirectement) une séquence d'interaction entre l'enfant et la maîtresse.

Notre catégorisation de ces messages inter-enfants est établie selon le « statut » attribué à l'autre par le sujet ; on peut distinguer ainsi :

— l'autre étant perçu comme un allié, un « alter ego », des messages visant à créer avec lui des liens positifs et amicaux, sur un mode égalitaire ;

— l'autre étant considéré comme un « rival », des messages ayant pour fonction la recherche de domination, la critique, la concurrence par exemple ;

— l'autre étant considéré comme un « modèle », des messages d'admiration, d'imitation par exemple.

Ces grandes catégories étant définies, nous proposons la grille d'analyse des messages S → M suivante (figure 2) :

2.3.3. La fiche d'analyse

Chaque protocole a été codé sur une fiche d'analyse. Cette fiche (cf. figure 3) permet de grouper les séquences dyadiques maîtresse-sujet, ce qui facilite l'appréhension rapide des contenus des échanges entre la maîtresse et le sujet, et le comptage des différents types de messages, sans perdre l'aspect dynamique des échanges.

2.3.4. La fiche individuelle récapitulative

Cette fiche individuelle (cf. figure 4) permet de regrouper pour un même sujet le codage de l'ensemble des messages émis et reçus au cours des séquences d'interaction dyadique avec la maîtresse :

Figure 2
Grille de catégorisation des messages S → M

	SOUS-CATEGORIES	TYPES DE COMPORTEMENTS	EXEMPLES TIRES DES PROTOCOLES
1 : RECHERCHE	1.1 - D'information, d'aide.	Poser une question pour savoir ce qu'il faut faire, comment il faut faire, rechercher l'information par soi-même.	« Maîtresse, on peut commencer ? » S regarde le modèle au tableau.
	1.2 - D'évaluation, de feedback.	Montrer son travail, demande directe et verbale.	S montre son travail sans rien dire... « Maîtresse, c'est ça ? »
	1.3 - De nature indéfinissable.	Ni le message, ni son contexte, ne permettent d'en déterminer la fonction.	« Maîtresse ? Maîtresse ? » (Sans autre précision, et sans réaction de la maîtresse.) S regarde M en relation avec d'autres enfants.
	1.4 - De relation de type mère-enfant.	La maîtresse et son statut sont relégués à l'arrière plan; c'est l'adulte-femme qui est à l'avant-scène.	S se lève, va vers M, la touche et lui dit : « Je veux faire pipi. » S sourit à la maîtresse.
2 : RÉPONSE	2.1 - Conforme.	Faire ce que la maîtresse dit de faire, fournir réponse, juste et complète, se mettre seul au travail.	{ M - S : « J'ai dit qu'on ne se promène pas... » S - M : Revient s'asseoir aussitôt. M - S : « Qu'est-ce que tu fais ? » S - M : « De la neige. »
	2.2 - Non conforme.	Ne pas répondre à la demande, ne pas faire ce qui est demandé, réponses fausses ou évasives...	{ M - S : J.-Marc, occupe-toi de ta voiture ! » S - M : Ne se remet pas au travail, regarde A.
	2.3 - Désaccord.	Marques de déception, mimique de reproche, mouvements de révolte...	{ M - S : « Tu ne sais pas où commencer... Est-ce que tu as écouté, Isabelle ? » S - M : « J'ai écouté ! » (Très mécontente, manifestation.)
	2.4 - De type mère-enfant.	Sourires non justifiés par la situation, mimiques d'anxiété, de crainte...	{ M - S : « Redis-là ! » S - M : « Je suis ré... » (Murmuré.) M - S : « Quoi, ré ? ? » S - M : (Murmuré, en tortillant un bouton du tablier) : « Je suis restée à la maison. »
	2.5 - Inqualifiable.	Absence de comportement indiquant la nature de la réponse, regards indéfinissables.	{ M - S : « Fais quelque chose de beau. » S - M : Regarde M, sans connotation décelable.
3 : APPORT	3.1 - A propos d'une tâche complémentaire ou supplémentaire.	Proposer, commenter...	« On en fait un second ? » « Je recommence, Maîtresse ? »
	3.2 - A propos du contenu de la séance.	Commentaires divers.	« Ça, c'est facile ! » « La dernière fois, on avait appris le "m". »
	3.3 - Informer d'un événement.	Comportements visant à attirer l'attention de la maîtresse sur...	« Maîtresse ! Nadia, elle a mélangé le rouge et le noir ! » « Voilà, j'ai fini ! »
	3.4 - Créer un événement.	Comportements généralement « perturbateurs », déclenchant l'intervention de la maîtresse.	S chantonne. S lève la main.

	SOUS-CATEGORIES	TYPES DE COMPORTEMENTS	EXEMPLES TIRES DES PROTOCOLES
4 : RELATION AVEC PAIRS	4.1 - Autre = allié.	Discussions, demande de renseignements, de matériel...	« Nicolas, tu me passes ton pinceau jaune ? »
	4.2 - Autre = rival.	Critiques, reproches...	« Il est pas beau, ton bateau ! »
	4.3 - Autre = modèle.	Féliciter, demande de contrôle...	« Il est bien fait, mon "O" ? »
5 : ?	Quelques messages sont incodables du point de vue de leur fonction ; ils correspondent généralement à la forme « g » et à l'objet « ? ».		

Figure 3
Fiche d'analyse des protocoles

(1)	NOM - PRENOM				ECOLE	CLASSE	N° LISTE	ACTIVITE	FEUILLET N°	OBSERVATEUR	STATUT SCOLAIRE
N° de page du protocole	ANALYSE FORMELLE				ANALYSE DES MESSAGES						
	N° séquence	Pas	Message	Source Direction	Forme	Objet	Fonction	Observations			
(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)			

(1) Identification de la fiche.

(2, 3) Repérage de la séquence - (2) par rapport à sa situation dans le protocole ;

- (3) par rapport au nombre total de séquences maître-élève du protocole.

(3, 4, 5) Analyse formelle

- (4) Numérotage identifiant les pas dans la séquence ;

- (5) Numérotage identifiant les messages dans les pas.

(6) Indication de l'émetteur et du récepteur de chaque message.

(7, 8, 9) Analyse du contenu des messages : (7) Forme ;

- (8) Objet ;

- (9) Fonction.

(10) Contenu précis des messages, permettant de retrouver la dynamique des échanges.

Figure 4
Fiche récapitulative Individuelle

STATUT SCOLAIRE	M → S				S → M			
	E	P	E+P	E	P	E+P		
CODEUR	FORME	G			G			
		R			R			
		V			V			
		M			M			
		P			P			
	Σ			Σ				
OBSERVATEUR	OBJET	GES.	1			1		
			2			2		
		INS.	3			3		
			4			4		
			5			5		
		AFF.	6			6		
			7			7		
		?	8			8		
		0	9			9		
	Σ			Σ				
ECOLE	IMP.	1.1			1.1			
		1.2			1.2			
		1.3			1.3			
		1.4			1.4			
	Σ			Σ				
CLASSE	STI.	2.1			2.1			
		2.2			2.2			
		2.3			2.3			
		2.4			2.4			
		2.5			2.5			
	Σ			Σ				
FONCTION	IGN.	3.1			3.1			
		3.2			3.2			
		3.3			3.3			
		Σ			Σ			
CON.	4.1			4.1				
	4.2			4.2				
	4.3			4.3				
	Σ			Σ				
EVA.	5.1			5.1				
	5.2 A			5.2 A				
	5.2 B			5.2 B				
	5.3			5.3				
	Σ			Σ				
Nom, prénoms :	6	Σ			5	Σ		
	Σ							

2.4. Problèmes posés par le codage des protocoles

2.4.1. Le repérage séquentiel

Le début des séquences est facilement repérable. Il suffit de disposer d'un catalogue des différents déclencheurs possibles pour qu'une excellente fidélité inter-codeurs puisse être obtenue. Par contre, les désaccords inter-codeurs sont plus fréquents quant à la décision de clôture de certaines séquences, les critères opérationnels choisis n'étant pas toujours facilement applicables.

2.4.2. L'Objet et la Fonction des messages

Il n'est pas toujours aisé de prendre une décision quant à l'appartenance d'un message à une des catégories définies, et ce bien que ces dernières soient exclusives ; la multitude des situations pédagogiques et l'implication socio-affective fréquente des partenaires font qu'il est quelquefois impossible de distinguer dans un message :

- quant à son « objet » : ce qui revient par exemple à la « gestion » de ce qui revient à l'« instruction » et/ou au « domaine affectif » ;
- quant à sa « fonction » : s'il s'agit d'une « stimulation » ou d'une « imposition » par exemple, ou encore si une question posée par la maîtresse est une « stimulation » ou un « contrôle ».

Face à cette difficulté, nous avons adopté l'attitude opérationnelle suivante : lorsqu'il n'est pas possible de classer sans ambiguïté un message dans une seule catégorie, nous prenons la décision :

- soit dans une perspective globalisante consistant à catégoriser en fonction de la caractéristique dominante du message ;
- soit dans une perspective analytique consistant à considérer que les différentes caractéristiques du message sont d'égale importance, et à les traiter comme des messages à part entière.

Le plus souvent, c'est le contexte de la séquence et/ou la nature du message adressé en retour par l'autre interacteur qui facilitent la prise de décision, tant il est vrai que pour l'analyse de l'interaction le message émis et le message reçu peuvent être de nature différente.

2.4.3. La fidélité du codage

Il s'agit là d'un problème essentiel, qui nécessite une attention particulière, dans la mesure où la fiabilité de la technique et la validité des résultats obtenus en dépendent très directement et pour une large part.

En ce qui concerne notre outil, nous avons calculé un indice de fidélité inter-codeurs dans différentes conditions d'entraînement (entraînement intensif, faible entraînement, aucun entraînement). Cet indice, emprunté entre autres à de Landsheere et Bayer (1969), est le suivant :

$$i = \frac{\text{N. d'accords entre les deux analystes}}{\text{N. de « fonctions » de l'analyste qui en a dénombré le plus.}}$$

Nous avons ainsi obtenu un indice moyen de .79, avec des valeurs variant entre .70 et .91 (nombre de codeurs : cinq). Compte tenu des remarques formulées par Gellert (1963) et par Postic (1973), relatives à la valeur acceptable de l'indice de fidélité, nous considérons que notre outil permet une fidélité satisfaisante inter-codeurs, même lorsque ces derniers sont peu entraînés.

CONCLUSION

L'outil présenté dans ce travail, à cause de son intention essentiellement descriptive, et de ses caractéristiques internes (méthode d'observation, options relatives à la délimitation du champ, grille d'analyse des messages), s'expose aux critiques :

- de ceux qui pensent que la présence d'un observateur en salle de classe modifie suffisamment la dynamique interne des interactions maître-élève pour que tout protocole d'observation ne soit pas fidèle, eu égard à la dynamique et au contenu habituel des échanges ;
- de ceux qui estiment que l'essentiel des déterminants des interactions se situe « dans la tête » des interacteurs, et n'est pas directement accessible à l'observation directe des attitudes et des comportements ;
- de ceux qui considèrent que toute observation est mutilante, du fait de la nécessaire sélection des variables qu'elle opère, et qu'il est difficile, sinon impossible, d'appréhender la réalité scolaire dans sa complexité ;
- de ceux qui affirment que toute observation doit être focalisée sur l'enseignant, jugeant que ce n'est qu'à partir de l'analyse des caractéristiques personnelles, des représentations, des attitudes et des comportements de ce dernier que l'on peut comprendre ce qui se passe au sein d'une salle de classe ;
- de ceux qui se refusent à entrer dans une salle de classe sans modèle théorique permettant d'interpréter les attitudes qui s'y manifestent et les comportements qui s'y déroulent ;
- et de ceux qui craignent qu'il soit peu « rentable » d'analyser les interactions maître-élève, estimant que c'est observer les problèmes posés par l'école du « petit bout de la lorgnette », les questions fondamentales devant être posées en amont, au plan institutionnel et social.

Ces critiques, justifiées ou non, ne sont pas spécifiques à notre technique ; elles pourraient bien être formulées à l'encontre du plus grand nombre des techniques d'observation utilisées en salle de classe, et en particulier à la quasi-totalité de la centaine d'outils recensés et

analysée par Simon et Boyer (1974). C'est pourquoi nous n'engagerons pas ici un débat général, relatif à la justification de la méthode d'observation pour l'analyse des problèmes de l'école. Nous ne prétendons pas non plus résoudre tous les problèmes, conscients que nous sommes des limites de notre outil. Mais nous estimons qu'il est adapté, quant à l'approche des problèmes que nous nous posons.

Il faut en effet rappeler que ce qui nous préoccupe dans la réalité de la vie de la classe, c'est de connaître l'impact du statut scolaire des élèves sur la nature de leurs interactions avec l'enseignant, le plus précocément possible dans le cursus scolaire, avec pour perspective finale de savoir si la nature de ces interactions est susceptible d'aggraver ou de réduire les différences inter-enfants du point de vue de la réussite scolaire, ces différences étant pour une part importante issues des inégalités d'ordre socio-culturel. Or, face à cette problématique, seule une observation directe des interactions maître-élève, intra-classe, suivi d'une analyse permettant un codage d'un maximum de contenus pouvait nous satisfaire. Un tel outil n'existant pas, à notre connaissance, nous avons été amenés à construire celui que nous présentons ici, et dont nous pensons qu'il est satisfaisant, à bien des égards, pour répondre aux questions que nous nous posons.

Jean-Paul ROUX,
Université de Provence,
Laboratoire associé au C.N.R.S. (L.A. 192),
Equipe C.R.P.E.

Notes

(1) Ce terme est employé dans le sens de « couple de deux sujets en interaction », défini par Pleron, *Vocabulaire de la Psychologie*.

(2) Seule la technique est présentée dans cet article. Pour l'analyse des données recueillies et pour l'exposé des résultats obtenus, le lecteur intéressé voudra bien se reporter ailleurs : Roux (1980), et Roux (1982).

(3) Le recueil le plus important est celui de Simon et Boyer (1974) qui recense, présente et analyse 99 « systèmes », signalant que la liste est loin d'être exhaustive.

(4) Voir par exemple Biddle (1967, p. 339) ; Ober et al. (1971, p. 19) ; Boehm et Weinberg (1971, p. 39) ; Morrison et Mc Intyre (1973, p. 28) ; et Rosenshine et Furst (1973, p. 131).

(5) Une place particulière est à accorder ici aux travaux portant sur l'analyse des comportements non-verbaux ; par exemple Von Cranach (1973), Pujade-Renaud et Zimmerman (1978), De Landsheere et Delchambre (1979), Corraze (1980).

(6) Postic (1973, p. 175) fait une remarque de ce type : « ... les comportements des élèves sont une composante majeure de la situation en classe... »

(7) S'il est relativement facile de proposer un critère de début, il est plus délicat de circonscrire la fin des séquences (cf. ci-dessous, 3.3.1.a et 2.4.1.).

(8) Nous entendons par là les procédés d'enregistrement de type audio-visuel (magnétophone, film, magnétoscope).

(9) C'est la première de ces options qui justifie le présent article.

Bibliographie

- AMIDON, E. and HUNTER, E. — Verbal Interaction in the classroom : the verbal interaction category system (V.I.C.S.) in *Interaction Analysis : theory, research and application*. Amidon-Hough Editors, Massachusetts, Addison-Wesley, Publishing Company, inc., 1967, pp. 141-149.
- ANDERSON, H.H. — Domination and social integration in the behavior of kindergarten children and teachers. *Genetic Psychology Monographs*, 1939, 21, pp. 287-385.
- ANDERSON, H.H. and BREWER, H.M. — Studies of teacher's personalities, I, Dominative and socially integrative behavior of kindergarten teachers. *Applied Psychology Monographs*, 1945, n° 6.
- ANDERSON, H.H. and BREWER, J.E. — Studies of teacher's classroom personalities. II. Effects of teachers dominative and integrative contacts on children's classroom behavior. *Applied Psychology Monographs*, 1946, n° 8.
- ANDERSON, H.H., BREWER, J.E. and REED, M.F. — Studies of teacher's classroom personalities. III. Follow-up studies of the effects of dominative and integrative contacts on children's behavior. *Applied Psychology Monographs*, 1946, n° 11.
- BECKER, H.S. — Social class variations in the teacher-pupil relationship. *Journal of Educational Sociology*, 1952, 25, 451-465.
- BELLACK, ARNO, A., KLIEBARD, H.M., HYMAN, R.T. and SMITH, F.L.Jr. — *The language of the classroom : Meanings Communicated in High Schools Teaching*. New York : Bureau of Publications Teachers College Press, Columbia University, 1966.
- BICKMAN, L. — La récolte des données. Les méthodes d'observation, in SELTITZ et al. : *Les méthodes de recherche en sciences sociales*, traduction par D. Belanger. Editions HRW, 1977, chap. 8, 247-286.
- BIDDLE, B.J. — Methods and concepts in classroom research. *Review of educational research*, 1967, 37, 337-357.
- BOEHM, A.E. and WEINBERG, R.A. — *The classroom observer*. A guide for developing observation skills, Teacher College Press, Columbia University, New York, 1977.
- BROPHY, JERE, E. and GOOD, T.L. — *Teacher-child dyadic interaction : a manual for coding classroom behavior*. Report Series n° 27, December 1969. The research and development for teacher Education. The University of Texas at Austin.
- CORRAZE, J. — *Les communications non verbales*. Paris, P.U.F., La Psychologue, 1980.
- DAVIDSON, H. and LANG, G. — Children's perception of their teacher's feelings towards them, related to self-perception, school achievement, and behavior. *Journal of Experimental Education*, 1960, 29, 107-118.
- DE LANDSHEERE, G., et BAYER, E. — *Comment les maîtres enseignent*. Analyse des interactions verbales en classe. Bruxelles, Ministère de l'Education et de la Culture, 1969.
- DE LANDSHEERE, G. et DELCHAMBRE. — *Les comportements non verbaux de l'enseignant*. Paris, Nathan, 1979.
- FERRY, G., avec la collaboration de BLOUET, C., CHAIX, M.C. et LÉGER, Y. — Les communications dans la classe ; étude des communications entre les élèves et un professeur dans une classe de 6^e. *Bulletin de Psychologie*, 272-XXII, 1-2, pp. 81-95, octobre 1968.
- FLANDERS, N.A. — *Teacher Influence, pupil attitudes and achievement ; studies in interaction analysis*. Minneapolis, University of Minnesota, 1960.
- GAGE, N.L. (Ed.). — *Handbook of research on teaching*. Chicago, Rand Mc Nally and Company, 1218 p., 1963.

- GARDNER, D.M. and CASS, J.E. — **The role of the teacher in the Infant and Nursery School.** London, Pergamon Press, 1975, 175 p.
- GELLETT, E. — **Systematic Observation : A Method In Child Study.** *Harvard Educational Review*, 1963, 25, 179-195.
- GOOD, T.L. and BROPHY, J.E. — **Analysing classroom Interaction : a more powerful alternative.** Report series n° 26, USOE GRANT n° 6, 10, 108. **The research and development Center for Teacher Education,** The University of Texas at Austin, september 1969.
- GOOD, T.L., BROPHY, J.E. — **Teacher-child dyadic interactions : a new method of classroom observation.** *Journal of School Psychology*, vol. 8, n° 2, 1970, 184-191.
- GOOD, T.L., SIKES, J.N., BROPHY, J.E. — **Effects of teacher sex and student sex on classroom interaction.** *Journal of Educational Psychology*, 1973, 65, 74-87.
- HONIGMAN, F.K. — **A three dimensional system for analysing teacher-pupil interaction in the classroom.** Paper presented at the American Educational Research Association Convention, Chicago, February 1968.
- HOUGH, J.B. — **An observation system for the Analysis of classroom instruction,** Amidon-Hough, **Interaction analysis : theory, research and application,** reading, Massachusetts Addison-Wesley Publishing, 1967, pp. 150-157.
- HUGHES, M.M. — **Utah study of the assessment of teaching. Theory and research in teaching** (Arno-Bellack, Ed.) New York : Bureau of Publications, Teacher College Columbia University, 1963, pp. 25-36.
- JACKSON, P.W. — **Teacher-pupil communication in the Elementary classroom : an observational study.** Paper read at the American Educational Research Association Convention, Chicago, February, 1965.
- JACKSON, P.W., LAHADERNE, H.M. — **Inequalities of teacher-pupil contacts.** *Psychology Int the schools*, 1967, 4, 204-211.
- LEWIN, K. — **A dynamic theory of personality.** New York, Mc Graw-Hill, 1935.
- LEWIN, K., LIPPITT, R. and WHITE, R.K. — **Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates.** *Journal of School Psychology*, 1939, 10, 271-299.
- LIPPITT, R. — **An experimental study of the effect of democratic and authoritarian group atmospheres.** Studies in topological and vector psychology. *University Iowa Studies child welfare*, 1940, 16, n° 3, 43, 195.
- LIPPITT R. and GOLD M. — **Classroom social structure as a mental health problem.** *Journal of Social Issues*, 1959, 15, 40-49.
- LIPPITT, R. and WHITE, R.K. — **The « social climate » of children group.** In R.G. Barker, J. Kounin and H.F. Wright (Eds). **Child behavior and development.** New York, Mc Graw-Hill, 1943, p. 485-508.
- MEDLEY, D.M., MITZEL, H.E. — **Measuring classroom behavior by systematic observation.** *Handbook of research on teaching.* N.L. Gage (Ed.), Chicago, Rand Mc Nally and Compagny, 1963, pp. 247-328.
- MONTAGNER H. — **Approche éthologique des communications non verbales du jeune enfant à la crèche.** In *Actes du 1^{er} Colloque International de la Société Française d'Éducation et de Rééducation psycho-motrice*, pp. 51-66, Chaumont-Tours, 1972.
- MORRISON, A. and Mc INTYRE, D. — **Teachers and teaching.** The Philips Part Press, Manchester, 1973.
- OBBER, R.L., BENTLEY, E.L. and MILLER, E. — **Systematic observation of teaching. An interaction analysis.** Instructional Strategy approach. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1971.
- OLIVER, D.W. and SHAVER, J.P. — **Teaching public issues in the high school,** Boston, Houghton Mifflin Co., 1966.
- PANKRATZ, R. — **Verbal interaction patterns in the classrooms of selected physics teachers.** In Amidon-Hough (Eds). **Interaction analysis : theory, research and application,** reading, Massachusetts, Addison-Wesley Publishing inc., 1967, pp. 189-209.
- PERKINS, H.W. — **Classroom Behavior and Under-achievement.** *American Educational Research*, 1965, 2, 1-12.
- POSTIC M. — **Observation objective des comportements d'enseignants. Etude de comportements des professeurs de sciences.** Thèse de Doctorat d'Etat, multigraphiée, Université de Caen, U.E.R. d'Informatique et des Sciences de l'Homme, 1973.
- PUJADE-RENAUD, C. et ZIMMERMAN, D. — **Voies non verbales de la relation pédagogique,** Paris, E.S.F. 1976.
- ROSENSHINE B. and FURST, N. — **The use of Direct Observations to Study Teaching in R.M.W. Travers (Ed.). Part II,** chap. 5, pp. 122-183. **Second handbook of research on teaching : a project of the american educational research association** Chicago : Rand Mc Nally, 1973
- RYANS, D.G. — **Characteristics of teachers.** Washington D.C. American Council on Education, 1960, 416 p.
- ROUX, J.-P. — **Réussite scolaire et interaction dyadiques maîtresse-élève en grande section de maternelle.** Thèse de 3^e cycle, Aix-en-Provence, Université de Provence (1980).
- ROUX, J.-P. — **Les interventions des maîtresses de grande section de maternelle : données générales et différentielles en fonction de l'activité et du statut scolaire des élèves.** *Bulletin de Psychologie*, n° spécial, 353, XXXV, 1981-1982, 1-5, 52-66.
- SIMON, A. and BOYER, E. (Eds). — **Mirrors for Behavior : An Anthology of Classroom Instruments.** Philadelphia : Research for Better Schools, 1974.
- SOLARI, M.J. — **La mobilisation de l'enfant à l'âge de la maternelle.** Mise au point d'une technique, premiers résultats, *Cahiers de Psychologie*, 1972 15 (3,4), 159-169.
- SOLARI, M.J. — **Style de travail, qualité de la mobilisation et adaptation scolaire.** Contribution à l'étude de la mobilisation en G.S. Maternelle, Université de Provence, non publié, 1977.
- VON CRANACH, M. — **La communication non verbale dans le contexte du comportement de communication,** in MOSCOVICI, S. **Introduction à la psychologie sociale,** Larousse, 1973, tome 2, 135-164.
- WAIMON, M.D. and HERMANOWICZ, H.J. — **A conceptual system for prospective teachers to study teaching behavior.** Paper read at the American Educational Research Association Convention, Chicago, February 1965.
- WITHALL, J. — **The development of a technique for the measurement of social-emotional climate in classrooms.** *Journal of Experimental Education*, 1949, 17, 347-361.
- WITHALL, J. — **The development of a climate index.** *Journal of Educational Research*, 1951, 45, pp. 93-99.
- YAMAMATO, K. — **Analysis of teaching-another look.** *School Review*, 75, pp. 205-214, 1967.
- YEE, A.H. — **Source and direction of causal influence in teacher. Pupil relationships.** *Journal of Educational Psychology*, 59, n° 4, pp. 275-282, 1968.

SITUATIONS CONFLICTUELLES ET METHODE DE RECHERCHE EN EDUCATION

- On trouvera dans cet article deux idées principales :*
- *la première concerne le fond : les situations éducatives et psycho-éducatives présentent la forme d'un système conflictuel et doivent être traitées comme tel ;*
 - *la deuxième tente de montrer que, en conséquence, toute recherche dans le domaine des sciences de l'éducation se doit de déboucher non seulement sur un aspect descriptif d'une situation éducative, mais surtout sur une problématique mettant en relief les antagonismes et les complémentarités inhérents à cette situation.*

En éducation comme en tout autre secteur (1), il n'existe pas de « recherche naïve », de « recherche pour voir », de recherche n'impliquant aucun présupposé conscient ou non chez le chercheur, aucune condition déterminante dans le contexte de son déroulement. Toute recherche, en effet, suppose, d'une part, un objet, d'autre part, un chercheur. Cet objet s'inscrit nécessairement dans un cadre économique-politique qui en détermine, de façon plus ou moins indépendante des affinités du cher-

cheur, les finalités lointaines et les moyens de réalisation. On ne recherche jamais en vue de rien ni avec rien. De ce fait, la précision de ces finalités et de ces moyens déterminera en même temps les limites de la recherche.

Le chercheur, de son côté, existe, travaille, pense, réagit dans un contexte qui détermine en lui l'existence de présupposés théoriques qui seront partie intégrante de ses investigations. Si l'on ne recherche pas en vue de rien ni avec rien, on ne recherche pas non plus à partir de rien. La culture, d'une part, l'adhésion à un système idéologique, d'autre part, seront, au plan personnel, les présupposés essentiels du chercheur.

Toute prise en considération d'une recherche réclame donc, dès l'abord, la vérification de ses présupposés théoriques ou, dans le cas où cette vérification devait s'avérer impossible, la maîtrise de leurs conséquences.

La recherche en éducation n'échappe pas à ces exigences. Dans nos recherches, nous procédons toujours de certains présupposés théoriques qu'il nous appartient, au niveau de nos conclusions, soit de vérifier, soit de maîtriser. Ainsi, nos propres recherches ne peuvent elles-mêmes se dispenser de certains présupposés, de certaines extrapolations que nous avons cru pouvoir induire de l'analyse des situations éducatives scolaires. C'est de cette analyse qu'il nous a paru apercevoir l'importance fondamentale du conflit en toute situation éducative. Voyons, à ce sujet, les faits, puis leurs conclusions possibles.

ILLUSTRATIONS DE CONFLITS EN QUELQUES SITUATIONS ÉDUCATIVES

Il existe des conflits essentiels au plan des structures scolaires. L'expérience actuelle laisse apparaître que notre école oppose une certaine résistance à la novation pédagogique. Il n'est pas le lieu, ici, de déceler si cette résistance procède du contenu même des novations proposées, des modes de transmission des informations et des formations des enseignants, des mentalités en présence, formés et formateurs, du contexte politique général... Contentons-nous, pour l'instant, de constater l'existence de cette résistance. Rénovation en mathématiques, rénovation en expression orale et écrite, rénovation introduite par la pédagogie de l'éveil, et, à présent, par l'entrée dans la pédagogie par les objectifs, toutes ces tentatives de remise en question éducative ne va jamais sans difficulté. Hésitations, protestations, pas en avant, stagnations, erreurs, toutes ces faces de la vie pédagogique actuelles coexistent. Et l'on peut même se demander si ces oppositions mêmes ne sont pas, en réalité, les ferments, et les seuls possibles, de pas en avant décisifs.

Autre conflit vécu par notre école : il semble que la recherche d'une rentabilité plus ou moins immédiate de l'école se fasse au détriment d'une culture générale de

nos élèves, d'une culture aux perspectives larges et aux effets lointains. Après une longue période où la recherche de la culture générale a été le phare de notre système éducatif, au détriment il est vrai, parfois, d'une formation effective des élèves en vue d'une insertion économique-sociale réelle, nous vivons, à présent, une période où le balancier a entamé le mouvement inverse : la rentabilité est maîtresse du jeu au détriment d'une culture générale vouée aux gémonies... et dont l'absence se fera probablement (et cruellement) sentir dans deux ou trois décades. Dans l'un comme dans l'autre aspect de cette alternance, le conflit subsiste sans solution présente. Dans l'un comme dans l'autre cas, il est simplement voilé soit par l'écrasement momentané de l'adaptation sociale réelle, soit par l'extinction plus ou moins totale de la culture générale.

Pénétrons, à présent, dans les classes mêmes. Là encore, l'école laisse apparaître des conflits dont la permanence est telle qu'ils en viennent à disparaître à nos yeux derrière le voile de l'habitude et de l'évidence. Nos structures scolaires, en effet, sont telles qu'elles apportent à l'élève la part de rationalité et de socialisation dont il a effectivement besoin en vue d'assurer son insertion dans le monde des choses et des hommes. Pourtant, cet apport se fait généralement au détriment de son affectivité propre, au détriment de la prise en compte de ce qui, en lui, demeure inexorablement individuel. Il nous suffit d'observer la psychogénèse d'un enfant lors de son passage de l'école maternelle à l'école élémentaire et, a fortiori, au second cycle, pour voir apparaître que notre système scolaire paraît poser l'incompatibilité de la richesse cognitive et de la richesse affective de nos élèves. Les conflits qui éclatent parfois, dans les classes, sont souvent issus de cette incompatibilité supposée.

Le groupe-classe lui-même, dans notre école actuelle, se présente de façon conflictuelle : nous y apercevons un ensemble de rapports de pouvoirs, pouvoir du maître face au pouvoir du groupe-élèves, cet ensemble se caractérisant par une asymétrie essentielle et constitutionnelle du groupe global. Le maître est, d'emblée, nanti d'une primauté de principe ; les élèves se voient d'emblée affublés du seul rôle de la sujétion (2).

C'est dans le cadre de ce conflit de pouvoirs qu'il faut situer les structures conflictuelles fondamentales de tout groupe-classe actuel où l'observation attentive permet d'apercevoir la coexistence plus ou moins larvée de l'explicite et de l'implicite, du prescrit et du vécu. L'explicite, c'est le « magistrocentrisme », c'est l'ordre qui veut et qui fait que, malgré certaines précautions prises parfois, le maître est celui d'où tout émane, le maître comme représentant et garant des normes explicites, prescrites et exprimées du groupe. C'est de lui, directement ou non, que « descendent » les interdits et les permissions, les jugements et les encouragements.

Pourtant une telle image tend, de nos jours, à se

moduler sur une réalité scolaire plus complexe. Mais, si, parfois, le maître « descend » de son piédestal, c'est en raison d'une prise de conscience de plus en plus généralisée des résistances que lui oppose ce que Bion a appelé le « groupe basique », le groupe implicite, ce pouvoir plus ou moins exprimé des élèves sur le maître, fait de normes qui ne sont pas nécessairement celles explicitement prescrites, fait d'interdits, et de permissions, parallèles à ceux, ou celles, fixés par le maître, faits de codes où le meilleur élève pour le maître n'est pas l'élève le plus heureux de la classe, où les buts exprimés et recherchés par le maître n'ont que de lointains rapports avec ceux vécus par les élèves dans leur globalité. Groupe explicite et « groupe basique », deux mondes dont la scission structure la classe, deux mondes en conflits déclarés ou sourds, conflits qui se manifesteront par des chahuts, des insolences, ou bien alors par des apathies scolaires, des difficultés d'adaptation... Ce type de conflit nous paraît fondamental. Aucune classe ne lui échappe. Toute classe est, de ce fait, duelle : ces deux niveaux, apparent et réel, s'interpénètrent ; l'un s'oppose à l'autre mais s'explique aussi par cet autre. Les relations entre les deux groupes sont à la fois faites de complémentarités et d'antagonismes.

On sait, en effet, que, dans une classe, l'importance et la vitalité du groupe basique sera d'autant plus grande que la coercition du groupe apparent, orienté par le maître, sera grande. On sait, par ailleurs, que le groupe basique sera d'autant plus convergent vis-à-vis du groupe explicite que celui-ci permettra l'expression des tendances profondes, sans pour autant que cette expression devienne, comme cela peut arriver parfois, anxiogène pour les élèves.

Nous pourrions poursuivre plus avant la liste des conflits réels, fondamentaux qui caractérisent les situations éducatives scolaires (3). Ceux auxquels nous venons de faire référence nous paraissent pourtant suffisants, dans le cadre de cette étude, pour fonder les conclusions que nous proposons à présent.

STRUCTURE ANALYTIQUE POSSIBLE DE TOUTE SITUATION ÉDUCATIVE

Des observations rapides que nous venons de présenter, nous proposons d'induire les conclusions suivantes :

Toute situation éducative peut être considérée comme un système **conflictuel**.

Un système est dit **conflictuel** lorsque ses éléments possèdent entre eux des rapports faits à la fois de **complémentarités** et d'**antagonismes**.

Il y a rapport d'**antagonisme** entre deux ou plusieurs éléments d'un système lorsque l'**extension** d'un (ou plu-

sieurs de ses éléments a pour effet la **régression** ou la disparition d'un autre (ou des autres) élément(s).

On dit qu'il y a **extension** d'un élément d'un système lorsque l'on constate une accentuation de ses propriétés de transformation des autres éléments du système.

On dit qu'il y a **régression** d'un élément d'un système lorsque ses propriétés propres finissent par être graduellement remplacées par celles d'éléments antagonistes du même système.

Il y a rapport de **complémentarité** entre deux (ou plusieurs) éléments d'un système lorsque chacun de ces éléments participe à la possibilité de l'autre dans son essence comme dans son existence.

Illustrations

Le système scolaire actuel est un système conflictuel au plan de ses finalités. La recherche d'une perspective lointaine de culture et de formation de l'individu s'inscrit en faux contre celle de la formation pour l'immédiat de tel type de travailleur donné. Dans l'état actuel de nos structures, il apparaît bien que l'accentuation de la spécialisation que réclame la formation dans le cadre d'une politique de la rentabilité, se fait au détriment de son contradictoire, à savoir l'élargissement de la culture de l'élève. A l'inverse, l'extension de la culture générale ne pourrait se concevoir que par la régression momentanée au moins d'une trop grande spécialisation que réclamerait alors une recherche de rentabilité immédiate.

Pourtant, il ne peut être nié que la recherche de rentabilité que nous vivons à présent ne peut s'expliquer que par les faits d'ordre économique-politique qui marquent notre époque et qui ont rendue impuissante la culture générale à laquelle on avait conduit les générations précédentes. La recherche actuelle de rentabilité ne s'explique que par référence à celle de la culture passée.

Nous nous trouvons donc là devant un cas typique de conflit où deux éléments, il y en a d'autres, s'attirent et se repoussent à la fois, s'excluent tout en ne pouvant s'expliquer que l'un par l'autre.

La situation est, au plan épistémologique, la même au sein du groupe-classe ainsi que nous l'avons aperçu plus haut. Groupe basique et groupe apparent s'opposent en ce sens que l'extension de l'expression du groupe apparent se fera toujours au détriment de celle du groupe basique (4). De même, l'invasion de la classe par les normes du groupe basique suppose la disparition plus ou moins totale de celles du groupe apparent, dans le cas, par exemple, d'une démission du maître. Seul, le cas limite d'une coïncidence du groupe basique et du groupe apparent ferait, ici, exception à cet état de chose, le conflit se traduisant alors en une synthèse harmonieuse dont nous pensons, pour le moins, que la fréquence ne saurait

être très élevée. Dans le cas général donc, le groupe apparent avec sa propriété essentielle, le pouvoir du maître, n'a de sens que relativement à sa puissance d'extension et, de ce fait, à la régression qu'elle provoque chez les élèves. Mais, de plus, ce groupe apparent n'a de sens, au plan de son essence comme à celui de son existence, que par les élèves eux-mêmes dont il provoque la régression. Nous pourrions tirer les mêmes conclusions relativement au groupe basique qui, lui aussi, ne peut être conçu ni ne peut exister avec sa propriété essentielle de spontanéité de l'expression des élèves, que relativement à l'extension (ou à la régression) du groupe apparent et de sa propriété essentielle : le pouvoir du maître.

Conclusions possibles

Toute analyse d'un fait éducatif considéré dans ses structures propres comme dans ses relations au sein d'un système donné comportera donc deux niveaux d'étude :

- 1) Recherche analytique sur le fait éducatif lui-même considéré dans son **essence**, sa structure, sa genèse et son évolution possible.
- 2) Recherche analytique sur ce GRACE A QUOI et ce MALGRÉ QUOI le fait éducatif **existe**, à savoir l'explicitation des antagonismes et des complémentarités qui le relient aux autres éléments du système.

En ce sens, si une prise de position théorique est toujours une **solution** apportée à un **problème** donné, donc le dépassement d'une opposition entre deux (ou plusieurs) situations conceptuelles initiales, un fait éducatif, de la même façon, peut être considéré comme un **équilibre** acquis ou conquis à partir d'un **conflit** initial. Si la connaissance de la solution réclame celle du problème, celle du fait éducatif exige la reconnaissance du déséquilibre originel malgré lequel et à partir duquel le fait-équilibre a pris naissance, dans l'attente, peut-être, d'un nouveau déséquilibre. La recherche en pédagogie peut nous en donner des illustrations.

CONSÉQUENCE DU CARACTÈRE CONFLICTUEL DES SITUATIONS ÉDUCATIVES AU PLAN DE LA RECHERCHE

Envisageons le cas suivant d'une recherche sur une situation éducative donnée. Il s'agira d'étudier la qualité de la circulation de l'information dans un établissement scolaire du second degré avec, pour objectif, l'amélioration des relations entre les élèves et l'équipe éducative de cet établissement. La recherche se fera dans les deux sens : dans quelles conditions les informations émanant de l'administration parviendra aux élèves et, de même, dans quelles conditions les informations, doléances et avis

de toutes sortes parviendront des élèves à l'administration ?

Envisageons, ici, le premier de ces deux volets, à savoir la circulation de l'information de l'équipe éducative aux élèves. Dans un premier temps, la recherche portera sur l'analyse du fait lui-même, dans ce qu'il est :

On peut considérer, à ce sujet, deux domaines de recherche possibles : la durée de la transmission et la qualité des informations transmises, en prévoyant de faire varier, par la suite, chaque paramètre relativement à l'autre :

Ainsi, les points d'expérimentation pourraient être les suivants :

A — **Durée de la transmission de l'information** relativement à :

- A1 - le type d'information (administrative, pédagogique, portant sur les loisirs, sur les examens...);
- A2 - l'instance d'origine (administration, corps professoral, surveillants...);
- A3 - les élèves destinataires (classe, section, sexe...);
- A4 - le moment de la transmission dans l'année scolaire (près ou loin d'une date de rentrée ou de départ en congé, examens imminents, etc.);
- A5 - la demande (ou la non-demande) de feedback de la part des élèves (questionnaire auquel il doit être répondu, précision d'une orientation, d'une option pédagogique...);
- A6 - les modalités de transmission :
 - A6a : Modalités matérielles (circulaire en un seul exemplaire à lire dans les classes, affichage, circulaires en plusieurs exemplaires à distribuer, etc.
 - A6b : Modalités humaines (intermédiaires de la transmission = surveillants, responsables de classes, haut-parleur, assemblée générale des élèves...).

B — **Qualité des informations transmises** :

- B1 - Nombre d'éléments de l'information initiale parvenus à la destination visée sans déformation.
- B2 - Nombre d'éléments de l'information initiale parvenus à la destination visée après avoir subi une déformation.
- B3 - Nombre d'éléments de l'information initiale disparus dans le message reçu par le destinataire visé.

Il demeure évident que chacun de tous ces paramètres peuvent interagir les uns sur les autres.

Supposons une telle recherche réalisée dans un établissement durant toute une année scolaire dans de bon-

nes conditions d'expérimentation et d'objectivité. A quoi serons-nous parvenus alors ? Nous aurons abouti à l'établissement d'un cliché objectif d'une situation donnée en un temps donné. Nous aurons découvert, par exemple, que, la qualité de l'écoute des élèves vis-à-vis de tel type d'information parvenant de l'équipe éducative régresse pour telle catégorie d'élèves à tel ou tel moment de l'année. Un tel cliché n'est nullement inutile. Il permettra de mieux connaître les structures internes de l'établissement, voire d'apporter quelques améliorations au système des relations qui y existent. Il y manquera pourtant quelque chose.

En effet, ce cliché ne pourra pas dépasser le stade de la simple **constatation** d'un fait sans parvenir à en faire apparaître la **nécessité**. Il est utile, certes, de savoir, répétons-le, que tel type d'information « passe mal » pour tel type d'élèves à tel moment de l'année, mais il est indispensable de savoir, de plus, **pourquoi il ne pouvait en être autrement**. Si nous définissons l'assertorique comme le caractère de l'objet dont l'existence peut être considérée comme fortuite, si nous définissons, par ailleurs, l'apodictique (ou le nécessaire) comme le caractère de l'objet dont l'existence (voire l'essence) ne pouvait pas ne pas être, nous pourrions alors avancer qu'une recherche en éducation, de type scientifique, doit considérer le stade de l'assertorique, de la simple constatation des faits, comme une étape initiale qui doit se poursuivre vers une autre étape permettant de découvrir le phénomène étudié dans sa nécessité, au niveau de l'apodictique.

Ainsi, dans notre recherche sur la circulation de l'information dans un établissement, il ne suffit pas de **constater** les variations de la durée et de la qualité de l'information transmise, il est **nécessaire de parvenir à découvrir les facteurs qui ont rendu inévitables, nécessaires à la fois cette durée et cette qualité**. L'objet de la recherche pourra être considéré comme maîtrisé lorsqu'il sera appréhendé en tant qu'il **est** et en tant qu'il **ne peut pas ne pas être tel qu'il est**.

Qu'est-ce qui peut fonder cette exigence du passage de l'assertorique à l'apodictique ? Certes, on pourrait citer, pour répondre à cette question, la simple exigence de rigueur intellectuelle. Un objet posé dans sa nécessité est plus clairement conçu que ce même objet constaté dans une existence fortuite. Il est, pourtant, un second argument qui nous permet de toucher un aspect plus fondamental du problème. Seul le passage de la constatation à la nécessité permet l'action transformatrice éventuellement souhaitable dans la situation éducative étudiée. Une telle exigence n'a, certes, rien de nouveau : elle est à la base de tout édifice qui voudrait procéder d'une méthode d'investigation authentiquement scientifique. Il semble pourtant que, dans le domaine des sciences de l'éducation, ce dépassement du premier stade de l'asser-

torique ne soit pas toujours pris suffisamment en considération.

Comment, à présent, réaliser le passage à l'apodictique ? Répondre à cette question réclame que nous revenions à la notion de causalité que nous avons remise en cause plus haut. Faire apparaître l'objet de la recherche dans sa nécessité ne peut se suffire de la seule découverte de sa « cause ». Cette « cause »-là ne peut plus être considérée comme un élément qui, mécaniquement, dans le cadre d'une logique à structure cartésienne, produirait l'objet de la recherche par le seul fait de son apparition. Rappelons-le, la cause du phénomène recherché est l'ensemble des faits du système auquel il s'intègre grâce auxquels et malgré lesquels ce phénomène a pu apparaître. Si, en effet, il est vrai, comme nous l'avons affirmé, que les relations d'un fait avec les autres faits, au sein de la situation éducative globale qui lui donne naissance, sont de nature conflictuelle (dans la définition que nous en avons proposée plus haut), alors la structure de la causalité explicative de ce fait fera apparaître nécessairement les complémentarités grâce auxquelles, et les antagonismes malgré lesquels ce fait aura vu le jour.

Ainsi, dans notre établissement d'expérience, il ne nous suffira pas de parvenir à la mesure si précise future de la durée et de la qualité de l'information transmise de l'équipe éducative aux élèves. Il sera indispensable de dépasser ce seul stade de l'assertion pour déceler ce grâce à quoi ou à cause de quoi cette durée et cette qualité sont ce qu'elles sont, en un mot, d'abord, certes, les complémentarités qui leur ont donné naissance (une bonne qualité de transmission peut, par exemple, apparaître grâce à la petite dimension de l'établissement, à la disposition des bâtiments scolaires par rapport à ceux de l'équipe éducative, à la fréquence des rencontres, etc.). Mais, de plus, nous posons ici comme inévitable le fait que cette durée et cette qualité de la transmission sont ce qu'elles apparaissent non seulement en raison de ces complémentarités mais (et peut-être surtout) malgré les obstacles qui se sont initialement opposés à leur manifestation (5). En d'autres termes, la situation constatée au premier niveau de la recherche doit être considérée comme un équilibre provisoire dans lequel certaines complémentarités ont pris le pas (6) sur des antagonismes pour un temps rendus inopérants, ou, au contraire, un équilibre dans lequel les antagonismes prennent le pas (6) sur les complémentarités, rendant, pour un temps, l'apparition du fait recherché comme impossible. En ce sens, toute recherche qui se voudrait fondamentale, à savoir aborder à la fois le niveau de l'assertorique et celui de l'apodictique, doit inévitablement déboucher sur une problématique. Il ne saurait exister dans le domaine de l'éducation de « positivisme » possible : les faits éducatifs ne vivent jamais en paix les uns avec les autres, la position de l'un se fait toujours au détriment et à la fois

grâce à un autre. Et comprendre fondamentalement la situation globale, c'est déceler le réseau de ces antagonismes et de ces complémentarités.

Cela ne signifie pourtant pas que toute recherche en science de l'éducation ne puisse déboucher que sur une interrogation sans fin. Une recherche correctement menée, au plan de ses objectifs, de sa méthode, de ses moyens peut parvenir à des résultats valables au plan conceptuel comme à celui de l'action qu'elle rend alors possible. Mais ces résultats mêmes, s'ils sont présentés dans toute la complexité de leur contexte et de leur causalité vraie, apparaîtront comme autant de solutions à des problèmes initiaux, comme autant d'équilibres synthétiques émergés de conflits premiers. Ce sont ces problèmes et ces conflits qui pourront alors être riches de recherches ultérieures.

Hubert HANNOUN,

agrégé de l'université,
ancien directeur d'école normale,
chargé d'études au C.N.D.P.

Notes

- (1) Extrait de l'exposé présenté dans le cadre du XXIV^e Colloque de l'A.I.P.E.L.F. à Aix-en-Provence.
- (2) Ce tableau, comme tout tableau portant sur les sciences humaines et éducatives en particulier, ne peut être que schématique. Il existe, certes, des classes où les rapports de sujétion font place à d'autres rapports authentiquement formateurs. Pourtant il apparaît que nos structures actuelles prédisposent au premier type de relation.
- (3) Nous pourrions en dire autant des situations familiales, par exemple, où les conflits possibles et réels ont été largement étudiés par la littérature psycho-pédagogique.
- (4) Ce qui ne saurait signifier, à ce niveau, la disparition du groupe basique mais simplement la non-manifestation momentanée de son expression.
- (5) Ces obstacles peuvent se situer au niveau de toutes les sources de tension possibles dans un établissement (mauvaises conditions matérielles, erreurs d'organisation interne, population scolaire trop hétérogène, etc.).
- (6) Il serait indispensable de définir, ici, une telle expression. Nous proposons, dans le cadre de cette étude, de reprendre à son sujet la définition que nous avons donnée du terme « extension » (plus haut).

Bibliographie possible

- BACHELARD, G. — *Le rationalisme appliqué*, Paris, P.U.F., 1962.
BACHELARD, G. — *Le matérialisme rationnel*, Paris, P.U.F., 1963.
BACHELARD, G. — *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, 1960.
BANY, M.A. & JOHNSON, L.V. — *Dynamique des groupes et éducation. Le groupe-classe*, trad. Tournade, Paris, Dunod, 1969.
HANNOUN, H. — *Les conflits de l'éducation*, Paris, E.S.F., 1976.
HANNOUN, H. — *L'éducation naturelle*, Paris, P.U.F., 1979.
HEGEL, F. — *Science de la logique. La logique objective*, trad. Jankélévitch, Paris, Aubier-Montaigne, 1947.

etiam in rebus...

etiam in rebus...

DEUXIEME PARTIE

etiam in rebus...

Main body of text, appearing as a list or series of entries, with some lines starting with 'etiam in rebus...'.

etiam in rebus...

L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires : inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale

Nous présentons ici une première partie de cette note de synthèse. La suite paraîtra dans notre prochain numéro.

La promesse moderne de la démocratie « méritocratique » s'est longtemps nourrie de ce motif de scandale que constitue l'écolier brillant et motivé que des obstacles économiques et sociaux empêchent de poursuivre ses études. Et de fait, lorsque des données statistiques et sociologiques furent disponibles concernant l'accès à l'éducation, on dut bien reconnaître que les chances de poursuivre des études dépendaient souvent davantage de l'appartenance sociale que du talent. C'est pourquoi, au cours des années 50 et 60, l'exigence politico-sociale d'égaliser les chances devant l'éducation parut se confondre avec la préoccupation techno-économique d'éviter le gaspillage ou la sous-utilisation des ressources de talents disponibles (1). Avec la prolongation de la scolarité obligatoire et la généralisation de l'accès aux études secondaires dans un certain nombre de pays au cours des années 60 et 70, il semble qu'on assiste à une certaine réorganisation de la perspective et de la problématique sociologiques. Au fur et à mesure que les disparités dans l'accès aux études s'atténuent ou se manifestent plus tardivement dans le cursus (cf. Cœuvrard, 1979 ; Jacquemin, 1981), tout se passe comme si c'était le problème des inégalités dans les performances scolaires elles-mêmes qui devenait le plus important ou le plus visible : l'« échec scolaire » ne se répartit absolument pas de manière aléatoire par rapport à l'origine sociale des élèves, il frappe beaucoup plus massivement et régulièrement les enfants des milieux populaires et cette vérité statistique peut être aussi un « motif de scandale », du point de vue de l'égalité des chances et par rapport aux valeurs de la « démocratie méritocratique ». Mais c'est un « scandale » beaucoup moins clair, beaucoup moins « franc » que celui évoqué précédemment, car tout scandale suppose un coupable et appelle un remède. Or à qui la faute et que faire si les enfants de travailleurs manuels réussissent moins bien à l'école que les enfants de cadres ou de parents exerçant des professions libérales ? Après avoir, dans une précédente étude de synthèse, considéré dans son aspect le plus large la question des déterminants sociologiques et des implications sociales de l'**inégalité d'accès aux études** (Forquin, 1979, a, b, 1980), nous voudrions ici proposer un bilan d'un certain nombre de travaux sociologiques qui nous paraissent de nature à éclairer ce problème plus spécifique des **inégalités de réussite à l'école** (2).

Étant donné le caractère « documentaire » de la présente étude, il nous semble que nous n'avons pas à proposer ici une définition originale de la réussite et de l'échec scolaires ni à prendre parti entre les différentes conceptions de la réussite qu'on peut rencontrer dans la littérature pédagogique. Afin de délimiter notre sujet, nous devons cependant fixer au moins des bornes sémantiques. Quelle que soit donc la façon dont on établit ou mesure la réussite et l'échec scolaires, il nous semble que ces notions ne signifient rien indépendamment d'une institution scolaire donnée et en dehors d'un niveau donné du cursus. « L'élève qui échoue, écrit V. Isambert-Jamati (1971), c'est celui qui n'a pas acquis dans le délai prévu les nouvelles connaissances et les nouveaux savoir-faire que l'institution, conformément aux pro-

grammes, prévoyait qu'il acquière.» Relative à l'institution scolaire, à ses programmes et à ses normes d'évaluation, on peut se demander si la notion de réussite scolaire ne suppose pas également la comparaison entre élèves au sein d'un même groupe ou par rapport à un groupe de référence (V. Isambert-Jamati, 1971). C'est pourquoi la réussite à l'école ne saurait être confondue, selon nous, ni avec la réussite par l'école, la réussite professionnelle et sociale que promettent les diplômes, ni même avec le niveau final atteint dans les études pas plus qu'avec le degré de satisfaction, le sentiment d'accomplissement subjectif susceptible d'être éprouvé par l'individu au cours et du fait de ses études indépendamment de toute évaluation « objective » ou institutionnelle de ses performances.

En revanche, toutes sortes de critères d'évaluation de ces performances nous paraissent pouvoir être pris en considération (cf. Avanzini, 1977) : on retiendra, dans la littérature sur la réussite et l'échec scolaires, aussi bien les études qui utilisent comme indices les notes obtenues par les élèves au cours d'une période donnée ou à l'occasion de certaines épreuves scolaires (compositions, examens) que les appréciations globales portées par les enseignants sur leurs élèves, les résultats obtenus par les élèves à des épreuves de connaissance à cotation standardisée, les réussites ou ajournements aux examens, les taux de redoublements ou d'abandons, sans négliger pour autant certains indicateurs comportementaux d'intégration et d'adaptation scolaires, particulièrement intéressants au niveau des premières années de scolarité comme moyens de prédiction des réussites ou des échecs ultérieurs.

I. — REUSSITE SCOLAIRE ET APPARTENANCE SOCIALE : QUELQUES DONNEES STATISTIQUES

a) Il nous paraît nécessaire de rappeler tout d'abord un certain nombre de données « factuelles » concernant la relation entre réussite scolaire et appartenance sociale. Les plus anciennes études empiriques sur cette question remontent sans doute à plusieurs décennies (3). A partir des années 50, on dispose en Grande-Bretagne en particulier de données nombreuses et régulières sur les déterminants sociologiques de l'accès aux études et de la réussite en cours d'études, grâce à un certain nombre de grands « rapports » officiels sur les problèmes d'éducation (4) et à des études véritablement « pionnières » menées par des chercheurs tels que Halsey, Jean Floud, Douglas, Elisabeth Fraser (5). La littérature sur les inégalités devant l'éducation et la sélection scolaire est très importante également aux Etats-Unis, surtout à partir des années 60. Elle concerne fréquemment l'enseignement supérieur (6) et surtout elle semble davantage centrée sur les disparités inter-ethniques qu'entre les classes sociales stricto sensu, comme en témoigne en particulier le « rapport Coleman » (Coleman et al., 1966). En Suède également, un certain nombre de travaux sur la sélection scolaire et les disparités sociales ont su trouver une audience internationale. Citons surtout ceux de Husen (1967, 1969, 1972, 1975), de Malmquist, plus spécialement axés sur le problème de l'apprentissage de la lecture (1958, 1973), de Härnqvist et Svensson (1967). Mais on peut aussi faire état de contributions ou de données venues d'Allemagne (7), de Belgique (citons en particulier Hotyat, 1956, 1962), du Canada (Fotheringham et Creal, 1980), du Brésil (Lindgren et Guedes, 1963), du Portugal (Gracio et de Miranda, 1978) ou des pays se réclamant du socialisme (8). Une place particulière doit être faite enfin à l'enquête comparative internationale sur les résultats scolaires menée dans vingt et un pays par l'I.E.A. (International Project for the Evaluation of Educational Achievement) (cf. en particulier Walker, 1976 et Cherkaoui, 1979).

Parmi les données françaises disponibles à partir des années 60 sur les inégalités de réussite scolaire en fonction de l'origine sociale, on retiendra surtout celles fournies par l'enquête longitudinale de l'I.N.E.D. sur l'orientation et le devenir sco-

laire d'un échantillon national d'élèves présents au CM2 en 1962 et suivis jusqu'en 1972 (cf. les articles rassemblés in : I.N.E.D., 1970) et celles de l'I.N.O.P. sur un échantillon d'élèves de classes de troisième (cf. Reuchlin et Bacher, 1969). Mais il faut aussi faire une place aux statistiques régulières du ministère de l'Éducation nationale d'une part, et d'autre part à certaines recherches menées sur des échantillons plus restreints, selon des méthodologies diverses, mais dont les résultats paraissent fortement significatifs (cf. par exemple Gilly, 1963, 1967 ; Mathieu, 1968 ; Chiland, 1971 ; Duborgel et Marc, 1974 ; Bianka Zazzo, 1978 ; Doutriaux, 1980). Parmi ces dernières, celles effectuées au C.R.E.S.A.S. sur les problèmes d'éducation et d'adaptation scolaire au niveau pré-élémentaire ou au cours préparatoire présentent une incontestable spécificité sur le plan méthodologique et conceptuel (cf. en particulier Vial, Stambak et Burguière, 1974 ; Pardo, Duchéin et Breton, 1974 ; Vasquez, Stambak et al., 1978 ; cf. aussi G.E.D.R.E.M., 1980).

b) Du fait que l'enseignement primaire s'adresse théoriquement à tous les enfants d'une même classe d'âge sans discrimination ni différenciation de filières (du moins dans les pays dont il est question dans la présente étude), on peut considérer comme particulièrement significatives les données dont on dispose sur les différences de performances scolaires en fonction de l'origine sociale à ce niveau des études. On se bornera tout d'abord à rappeler quelques chiffres.

D'une part beaucoup d'études soulignent la fréquence des redoublements et « retards scolaires » dans l'enseignement primaire français, et surtout l'importance très inégale du phénomène selon l'appartenance sociale des élèves. Ainsi en 1962, d'après l'enquête de l'I.N.E.D., 76 % des enfants de cadres supérieurs se trouvaient au CM2 à l'« âge normal » ou « en avance » contre 36 % des enfants d'ouvriers (Sauvy et Girard, 1965). Gilly (1967), dans son enquête sur huit écoles primaires parisiennes, constate également que 41 % des enfants d'ouvriers présents au CM1 ont un, deux, trois ans de « retard » et 3 % seulement sont « en avance », contre 25 % d'enfants « en avance » chez les enfants de la catégorie supérieure, et 7,5 % seulement « en retard » (et d'un an seulement). Plus récemment, les données du **ministère de l'Éducation nationale** (1976), révèlent que 79 % des enfants de cadres supérieurs entrés en 6^e en 1974 avaient effectué leur scolarité élémentaire sans jamais redoubler, contre 41 % seulement des enfants d'ouvriers. Notons enfin qu'en 1979-80, parmi les élèves du cours préparatoire, il y avait 2,2 % de redoublants parmi les enfants de cadres supérieurs et membres des professions libérales, et 16,5 % parmi les enfants d'ouvriers (chiffre rappelé dans le cadre du dossier du **Monde de l'Éducation**, n° 67, sur « l'échec à l'école primaire » ; cf. Herzlich et Saltiel, 1980).

A ces données statistiques concernant les taux de redoublement s'ajoutent les données d'enquêtes concernant le « niveau de réussite » ou les « performances scolaires » des élèves en cours d'études. Ainsi d'après l'enquête de Gilly (1967), des différences de réussite scolaire apparaissent selon le milieu social à l'intérieur même du groupe des élèves qui ne sont pas « en retard » scolairement. De même, d'après l'enquête de l'I.N.E.D., 55 % des enfants de cadres étaient jugés par leurs maîtres, au CM2, « bons » ou « excellents » élèves, alors que c'était le cas de 28 % seulement des enfants d'ouvriers (Girard et Bastide, 1963) (9). Plus récemment, Duborgel et Marc (1974) font apparaître, par une enquête auprès des maîtres de la région de Saint-Etienne, des différences significatives dans les résultats des élèves tout au long de la scolarité primaire (une remarquable concordance se manifestant à ce propos entre le français et les mathématiques). La même chose ressort d'une étude de Jean Foucambert comparant quatre types d'organisation pédagogique à l'école élémentaire (1977-1979). On sait d'ailleurs que ces disparités apparaissent très tôt dans la scolarité. Ainsi Bianka Zazzo (1978) montre qu'indépendamment même des inégalités qu'on peut observer dans les niveaux de développement cognitif, l'adaptation au cours préparatoire semble plus difficile pour les enfants issus des

milieux populaires (surtout les garçons) que pour ceux issus des milieux favorisés (surtout les filles) et que cette disparité selon l'origine sociale tend à s'accroître tout au long de l'année scolaire alors que celle entre garçons et filles tend à s'atténuer. Or on sait l'importance du cours préparatoire pour la suite des études, et à quel point les difficultés rencontrées à ce niveau permettent de prédire les échecs ultérieurs (cf. C. Chiland, 1971). Des différences du même genre apparaissent dans l'étude de Hårnqvist et Svensson (1967) sur un échantillon national d'écoliers de sixième année d'études primaires en Suède. Un intérêt supplémentaire de cette recherche vient de ce que trois indicateurs distincts de rendement des élèves sont utilisés : les notes scolaires attribuées par les enseignants, les résultats de tests de connaissances normalisés, les résultats de tests d'aptitudes. Or, si dans tous les cas ces résultats paraissent liés significativement à l'appartenance sociale, les inégalités entre les groupes s'avèrent nettement plus fortes dans le cas des notes scolaires qu'à l'occasion des tests de connaissances normalisés et surtout des tests d'aptitudes. (Notons par ailleurs que la moyenne des notes scolaires de garçons est très inférieure à celle des filles, alors que leurs résultats aux tests d'aptitudes sont meilleurs et équivalents ceux aux tests de connaissances normalisés.)

c) Après l'école primaire (ou après le « tronc commun » du secondaire lorsqu'il existe effectivement) la sélection, la différenciation des cursus rendent plus difficiles les comparaisons. Théoriquement, ceux qui demeurent « en course » ou qui sont dans une même filière constituent une population plus homogène que celle des écoliers du primaire. Cependant, le fait que le niveau d'exigence des programmes augmente tend à provoquer un creusement des écarts inter-individuels. En ce qui concerne les inégalités de réussite selon l'appartenance sociale, deux phénomènes semblent jouer concurremment : d'une part, les causes qui ont provoqué les inégalités de réussite au niveau initial persistent, et ne peuvent donc que provoquer à nouveau voire aggraver les inégalités lors des études ultérieures. Le fait que la sélection scolaire frappe plus sévèrement les élèves issus des milieux populaires ne fera donc que sanctionner ces inégalités : la sous-représentation de ces milieux aux niveaux supérieurs du cursus reflètera « l'inégalité devant la sélection ». Une autre sorte d'inégalité intervient cependant : c'est que, de nombreuses enquêtes le montrent, les chances de poursuivre des études varient selon l'appartenance sociale **même à réussite égale**. La sous-représentation des milieux populaires au niveau des études secondaires et supérieures ne reflète donc pas seulement une « inégalité devant la sélection », mais aussi une « inégalité de sélection » (selon les termes de Bourdieu et Passeron, 1970) ou encore une « sursélection » socialement déterminée. Des élèves « sursélectionnés » ne doivent-ils pas manifester de meilleures performances que les autres ? On peut donc faire l'hypothèse qu'il existe un niveau du cursus à partir duquel les inégalités de réussite selon l'appartenance sociale doivent s'atténuer ou même s'inverser, lorsque l'effet de l'« inégalité de sélection » annule les effets des « inégalités devant la sélection ». Cette hypothèse (présentée et vérifiée de manière particulièrement brillante par Bourdieu et Passeron dans le chapitre 1 du livre II de la **Reproduction à propos des performances linguistiques de diverses catégories d'étudiants**) est-elle empiriquement vérifiable sur le plan des résultats scolaires et universitaires ?

D'après l'enquête menée par l'I.N.O.P. en 1963-64 auprès des élèves des classes de troisième, il ressort que les enfants d'ouvriers et d'employés se retrouvent plus fréquemment que les autres dans le groupe des élèves qui obtiennent les notes les plus basses à des tests de connaissances standardisés de français et de mathématiques (cf. Reuchlin et Bacher, 1969). La sursélection ne semble donc pas avoir encore à ce niveau annulé ou inversé les effets des « inégalités devant la sélection » (10).

Si l'on considère l'étude de Prêcheur (1977 a) sur les résultats au baccalauréat dans l'académie de Nancy, on constate également que malgré la sous-représentation très forte des enfants issus des milieux populaires parmi les candidats leurs chances d'être admis et surtout d'être admis avec mention restent moins grandes que celles

de leurs condisciples issus des milieux favorisés (et surtout des enfants d'enseignants...).

Du fait des inégalités encore plus grandes dans l'accès aux études supérieures (11), les inégalités de réussite en cours d'études paraissent moins probables à ce niveau qu'aux niveaux antérieurs. Bisseret (1967-68) constate cependant une liaison entre la réussite en première année d'études et l'origine sociale chez les littéraires parisiens en 1962. Mais cette liaison disparaît si l'on tient constantes ces variables explicatives de la réussite universitaire que sont l'âge, la mention obtenue au baccalauréat, le choix du latin à l'examen et surtout le fait d'exercer une profession parallèlement à la poursuite des études. Des enquêtes récentes de Cukrowicz (1974) à Lille, de Amiot et Frickey (1978) à Nice, de Bigard (1981) au Mans, on retiendra que la profession du père n'est liée avec l'abandon et la réussite en première année d'études supérieures ni de manière identique selon les filières suivies, ni de manière à laisser apparaître une hiérarchie unidimensionnelle des catégories sociales. De l'étude récente d'Alain Mingat (1981) sur les déterminants de l'accès et du succès dans l'enseignement supérieur on retiendra cependant, outre la « sursélection » des élèves des milieux populaires (par rapport à la distribution des capacités intellectuelles) (12) et le rôle explicatif important de l'âge et de la moyenne des notes obtenues au baccalauréat, l'importance du phénomène de « relégation » des étudiants de milieux populaires dans certaines disciplines. Si on considère en effet les filières séparément, on s'aperçoit que la réussite paraît liée dans la plupart des cas à l'origine sociale. Si on considère l'ensemble de la population étudiante toutes disciplines confondues, cette liaison disparaît et le taux de réussite paraît indépendant de l'origine sociale. Ce paradoxe s'explique aisément : c'est que les étudiants de milieux populaires ont tendance à se concentrer dans les filières « faciles », ou peu sélectives, qui sont aussi les moins rentables socialement, alors que les étudiants issus des milieux privilégiés choisissent plus fréquemment les filières où la sélection est plus sévère, comme la physique et la médecine. L'auto-sélection que constitue le choix de filières plus faciles et moins « rentables » socialement sert ainsi de masque, de relais et d'« adoucissant » à l'inégalité devant la sélection (13). De même on se souviendra que si les déterminants scolaires de la réussite (études effectuées antérieurement, mentions obtenues, etc.) tendent à peser davantage que les déterminants proprement sociaux (milieu d'origine) au fur et à mesure qu'on monte dans le cursus, ce « passé scolaire » est lui-même dans une large mesure la retraduction (volontiers « oubliée ») d'un passé social (cf. sur ce point les analyses de Bourdieu et Passeron, 1970).

d) Liées de façon, semble-t-il, indubitable à l'appartenance sociale, les inégalités de réussite scolaire ne reflètent-elles pas aussi cependant l'existence de disparités proprement scolaires, le fait par exemple que certains établissements disposeraient de plus de crédits, de meilleurs équipements, de meilleurs enseignants que d'autres ? Dans les pays anglo-saxons, où la carte scolaire présente peut-être moins d'uniformité qu'en France de ce point de vue (14) (bien qu'il y ait aussi en France des contrastes nullement négligeables, mais davantage occultes, entre établissements...), la question se pose explicitement de savoir quelle part respective on peut faire aux différences sociales et aux disparités proprement scolaires dans l'explication des inégalités inter-individuelles de performances scolaires. Or il existe une indéniable convergence entre les recherches qui, au moyen de l'analyse de variance, se sont efforcées d'apporter à cette interrogation une réponse statistiquement fondée : lors même qu'existent des différences importantes dans les structures, les ressources, les caractéristiques pédagogiques des écoles, le poids de ces différences s'avère presque toujours moins fort lorsqu'il s'agit d'expliquer les inégalités de réussite scolaire que le poids des différences sociales.

Si on considère par exemple les inégalités de performances observées par Coleman et al. (1966) dans le cadre de leur vaste enquête destinée à établir quels

obstacles s'opposent à l'égalité des chances d'éducation aux Etats-Unis, on constate que la variabilité des résultats entre les individus à l'intérieur d'une même école est supérieure à la variabilité entre les écoles et que celle-ci, importante dès la première année d'études, est imputable davantage aux différences de recrutement de ces écoles qu'à des différences dans leurs caractéristiques proprement scolaires (ressources, équipements, programmes, qualification des enseignants). D'où le scepticisme de certains observateurs quant aux possibilités de provoquer par des moyens proprement scolaires une réduction des inégalités de réussite scolaire (cf. Hodson, 1973). Détail non négligeable cependant : les performances des enfants des groupes « défavorisés » (15) sont plus dépendantes que celles de leurs condisciples des variations dans les ressources éducatives des établissements. Si on considère plus particulièrement les déterminants des performances verbales, on constate également que ce sont les caractéristiques de l'environnement familial, et en particulier le niveau d'instruction des parents, qui expliquent le mieux les différences (entre 30 % et 50 % de la variance totale). En revanche, les équipements et les dépenses scolaires, les programmes d'enseignement semblent compter assez peu pour l'explication de ces différences, moins que les attributs de corps enseignant de l'établissement fréquenté, moins surtout que les caractéristiques du groupe des camarades de classe, en particulier leur « héritage culturel » et leur niveau d'aspirations et de motivations scolaires : il s'est avéré en effet que les élèves des minorités ethniques réussissaient d'autant mieux en classe que la proportion d'élèves blancs était plus importante, dans la mesure où ces derniers appartenaient à des milieux socio-économiques plus favorisés. (A ce sujet, cf. aussi Wilson, 1969.) Ce résultat a été, on le sait, une des justifications des politiques de « déségrégation » scolaire aux Etats-Unis. Ces résultats empiriques et statistiques de l'enquête de Coleman ont donné lieu cependant à une discussion scientifique et méthodologique très sérieuse et très vive. Certains auteurs se sont efforcés de démontrer que le rapport avait sous-estimé le poids des variables proprement scolaires telles que le niveau de dépense par élève (cf. Dyer, 1968) ou les contenus des programmes d'enseignement (cf. Shaycroft, 1967), d'autres, au contraire, le poids des variables familiales (cf. Smith, 1972, selon qui ce poids relatif s'accroît au lieu de diminuer tout au long de la scolarité primaire), tandis que Jencks (1972) retrouvait à peu près les mêmes résultats, sauf au sujet des ressources et dépenses scolaires dont les variations pèseraient davantage sur les performances des élèves blancs que sur celles de la minorité noire.

D'autres enquêtes ayant recours au même type d'analyse statistique aboutissent à des résultats analogues. Ainsi d'après le rapport Plowden (1967), il semble que les variables proprement scolaires pèsent moins pour l'explication des différences de réussite à l'école primaire en Grande-Bretagne que les disparités dans les attitudes et comportements des parents vis-à-vis des études de leurs enfants. Et d'après l'étude d'Ainsworth et Batten (1974), le poids du milieu socio-culturel sur la réussite serait encore plus important au niveau des études secondaires qu'au niveau primaire. On notera cependant que d'après l'analyse faite par Walker (1976) sur des données comparatives internationales de l'I.E.A., l'influence différenciatrice du milieu aurait plutôt tendance à décroître tout au long de la scolarité, ce qui s'explique assez bien par le phénomène de l'homogénéisation sociale progressive des « survivants » de la sélection auquel il a été fait allusion précédemment. On citera enfin la synthèse présentée par Averch et al. (1972), selon qui les différences d'origine sociale auraient un impact différenciateur (sur les performances scolaires) plus important que les différences entre enseignants ou entre méthodes pédagogiques ou que les variations d'effectifs du groupe-classe. Les auteurs soulignent cependant la complexité des interactions entre tous les paramètres et la difficulté de tirer des conclusions à valeur générale (16, 17).

II. — INEGALITES DE REUSSITE SCOLAIRE ET DISPARITES SOCIO-CULTURELLES

Etablie par de nombreuses études empiriques dans une multitude de pays, la liaison entre réussite à l'école et appartenance sociale demande à être expliquée. Une première information ressort de certaines enquêtes : c'est la composante « culturelle » plus que la composante « économique » du statut social qui semble peser sur les comportements et les performances scolaires (cf. par exemple Clerc, 1964, qui montre qu'à niveau de revenu tenu constant la réussite scolaire des élèves de CM2 varie en fonction du niveau d'études des parents alors que pour un même niveau d'études des parents elle ne varie pas de façon régulière selon le revenu ; cf. aussi Washburne, 1959 ; Ainsworth et Batten, 1974) (18). Mais cette explication « culturelle » demande elle-même à être spécifiée et concrétisée. Comme le souligne Perrenoud (1970), toute la difficulté est en effet de passer de la description statistique (la liaison entre tel indicateur de niveau social ou culturel et tel indicateur de réussite scolaire) à l'imputation causale : savoir par le biais de quels processus effectifs, de quelles pratiques concrètes cette liaison entre réussite scolaire et appartenance sociale peut avoir lieu.

Il faut mentionner tout d'abord, aux marges du champ sociologique, l'explication par la transmission ou la production d'inégalités intellectuelles. On sait en effet que les performances scolaires sont directement (quoique très imparfaitement) dépendantes du niveau cognitif mesurable par des tests standardisés (19) et que ce niveau, chez l'enfant aussi bien que chez l'adulte, n'est pas indépendant de la stratification sociale (20). Cette explication s'avère cependant radicalement insuffisante lorsqu'on sait que d'importantes inégalités de réussite scolaire subsistent selon l'appartenance sociale à niveau cognitif égal (21). Il y a donc place pour une approche plus spécifiquement sociologique du problème.

Commentant un certain nombre de travaux sociologiques sur les rapports entre appartenance sociale et réussite scolaire, Philippe Perrenoud (1970) distingue de manière très suggestive « explication par l'orientation culturelle » et « explication par l'héritage culturel ». Selon lui, « l'héritage culturel » peut se manifester à travers la transmission de contenus particuliers (connaissances extra-scolaires, etc.), d'habitudes mentales ou schèmes de pensée, plus ou moins proches de ceux qu'institue ou valorise l'école, ou de structures logico-syntaxiques plus ou moins parvenues à « maturation » (en un sens piagétien ou quasi-piagétien) selon les possibilités de développement offertes par le milieu et liées aux instruments linguistiques que ce milieu rend disponibles. Quant à « l'orientation culturelle » (caractéristique de tel ou tel groupe social) elle peut se traduire au niveau de la structure de la personnalité (intensité des motivations vis-à-vis de la réussite en général), au niveau du système des valeurs, au niveau enfin des attitudes et représentations concernant plus particulièrement l'école et le travail scolaire. Le découpage auquel nous allons nous-mêmes recourir pour présenter les données relevant de cette approche « culturaliste » du problème des inégalités de réussite scolaire s'inspire en partie de ces distinctions, nos deux premiers points (systèmes de valeurs et pratiques éducatives familiales) renvoyant plutôt à la notion d'« orientation culturelle », le troisième (disparités cognitivo-linguistiques) à celle de « capital culturel ».

1) Valeurs culturelles de classes, aspirations et réussite scolaire

a) On explique parfois les inégalités d'accès aux études selon l'origine sociale par la combinaison de deux facteurs, un facteur « réussite » et un facteur « aspirations », ce dernier se manifestant à travers le fait que, pour un même niveau de réussite, les demandes de poursuivre des études sont plus fréquentes et plus pressantes de la part des élèves ou des familles de milieux privilégiés que dans les milieux populaires. Il ne faut pas oublier cependant que ces deux facteurs ne sont

pas « en addition », mais « en interaction » : les aspirations éducationnelles de l'élève ou de ses parents dépendant en grande partie de son niveau de réussite, cela va de soi, mais, inversement, les aspirations éducationnelles des parents ne sont-elles pas de nature à provoquer chez l'enfant des comportements scolaires plus ou moins inducteurs de réussite ? On sait le rôle des « motivations » dans l'apprentissage. Trait caractéristique de la personne, la motivation aux études, les motivations par rapport à tel ou tel aspect des études obéissent aussi à des déterminations sociales. Y a-t-il cependant un lien direct et univoque entre réussite scolaire et travail scolaire, entre travail et motivations, entre motivations ponctuelles « hic et nunc » et motivation générale aux études, entre motivation scolaire et aspirations éducationnelles, entre les aspirations de l'enfant et celles des parents ? Peut-on confondre aussi aspirations, ambitions, demandes, attentes, anticipations ? A quels signes et selon quels critères reconnaît-on et mesure-t-on des aspirations en matière d'éducation ? Du fait que se manifestent des disparités dans la « demande d'éducation » effectivement formulée par les parents (pour un même niveau de réussite), cela signifie-t-il que les uns ont des aspirations plus élevées que les autres (22), ou que les aspirations (idéales) sont corrigées par des anticipations (réalistes) différentes selon les groupes sociaux, parce que reflétant les caractéristiques et les contraintes objectives de la « condition de classe » ? Du fait aussi que se manifestent des différences dans les comportements quotidiens des parents vis-à-vis des études de leurs enfants (ies aider ou non dans leurs devoirs, leur faire réciter ou non leurs leçons, aller ou non rendre visite aux enseignants pour parler de leurs études, etc.) (23), cela signifie-t-il que les attitudes profondes à l'égard de l'éducation diffèrent, que les uns accordent plus de valeur que les autres à l'école ? N'y a-t-il pas d'autres interprétations possibles de ces différences : inégalités de compétence « pédagogique », de disponibilité temporelle, de familiarité avec le monde scolaire et ses « rituels » (24) ? Enfin, toutes ces disparités, ces différences observables, dans quelle mesure témoignent-elles de différences culturelles plus générales et plus fondamentales, de contrastes entre les valeurs ou les systèmes de valeurs auxquels adhèreraient les divers groupes sociaux ?

b) Cette liaison entre réussite scolaire, aspirations éducationnelles, ambitions sociales, orientations du système des valeurs et appartenance à telle ou telle classe sociale constitue une thématique et une problématique privilégiées de la sociologie et de la psychologie sociale américaines « classiques ». Pour un certain nombre d'auteurs américains, la moins bonne réussite scolaire des élèves issus des milieux populaires reflèterait le fait que les membres des catégories sociales « inférieures » (« lower class » ou « working class ») manifesteraient moins que ceux de la classe moyenne et supérieure (« middle class ») le goût de l'effort et de la compétition, le désir de réussir socialement, l'esprit d'ascétisme rationnel sacrifiant les satisfactions immédiates à des ambitions à plus long terme, en un mot la mentalité d'« entrepreneur puritain » sur laquelle la civilisation américaine se serait édifiée. Dans une culture où se trouvent privilégiés la maîtrise sur la nature, le souci de l'avenir, les valeurs d'activité et d'individualité (cf. Kluckhohn et Strodtbeck, 1961), la réussite constitue une préoccupation primordiale (cf. Kluckhohn, 1970). Or, Rosen (1956) le montre dans son étude du « syndrome d'accomplissement » (« achievement syndrome »), cette orientation vers les valeurs de réussite, qui va de pair avec des aspirations éducationnelles élevées, est liée significativement à l'appartenance sociale (cf. aussi Kahl, 1965, qui souligne les concordances des travaux sur cette question, malgré leur hétérogénéité méthodologique). On retrouve bien cette liaison entre orientations éthiques et aspirations éducationnelles dans une étude de Kahl (1953) portant sur deux groupes d'élèves de « high schools » de niveau cognitif comparable et de même origine sociale (milieu modeste ou « common man ») dont l'un aspire et l'autre non aux études supérieures, et où les entretiens avec les parents font apparaître un contraste entre une morale volontariste et centrée sur l'avenir d'un côté, une vision plus fataliste et bornée au présent de l'autre. De même la liaison entre réussite

scolaire relative (une fois tenu compte du QI) et les orientations éthiques (valeurs d'activité, d'individualité, souci de l'avenir) se trouve confirmée, en Grande-Bretagne, par l'enquête de Sugarman (1966) auprès d'élèves du secondaire londoniens. Dans le même sens, Swift (1967, 1970) souligne, à côté de la famille appartenant à la « middle class » et de type « démocratique », le fait que la réussite scolaire est favorisée aussi dans certaines familles populaires où elle est vécue comme compensation à l'absence de mobilité ascendante des parents (ce qui n'est pas sans rappeler l'enquête de Kahl citée précédemment). La liaison entre aspirations éducationnelles et orientations éthico-culturelles de classe se trouve également soulignée par Hyman (1953) qui attribue à un système de valeurs typique et original le fait que les ouvriers paraissent valoriser relativement peu l'éducation scolaire et universitaire comme moyen de promotion sociale et de réussite personnelle et manifestent en général des aspirations, ambitions et attentes relativement limitées (cf. aussi Parsons, 1953 ; Lipset et Bendix, 1959). Le thème de l'opposition entre le futur et le présent revient fréquemment dans toutes ces études, la perspective à long terme, liée à la valorisation de l'éducation, apparaissant comme typique des classes supérieures (cf. Coser et Coser, 1963, et la critique de ce mode de caractérisation chez Entwistle, 1978), qui manifesteraient une plus grande aptitude à différer les gratifications, à sacrifier les satisfactions immédiates (cf. Schneider et Lysgaard, 1953, et les critiques de Strauss, 1962 et Turner, 1964).

c) Cette explication des différences de comportements vis-à-vis de l'éducation scolaire par des disparités dans les systèmes de valeur des diverses classes sociales n'est-elle pas cependant trop large et trop générale ? L'« orientation vers les valeurs de réussite » (« achievement value-orientation ») considérée par Florence Kluckhohn comme une caractéristique de la culture américaine, est-ce la seule ou la meilleure manière d'expliquer pourquoi un élève fait plus d'efforts qu'un autre à l'école ou pourquoi ses parents le poussent davantage à poursuivre ses études ? N'y a-t-il pas, comme le soulignent Katz (1964) ou Colquhoun (1976), différents types de réussite, différentes définitions possibles de la réussite, variables selon les contextes et les conditions ? Du fait que le niveau d'éducation et de diplômes que les parents espèrent pour leurs enfants diffère selon les classes sociales, cela signifie-t-il aussi que les membres des milieux populaires sont moins ambitieux, adhèrent moins aux valeurs de réussite ? Mais comment se mesure l'ambition : par le niveau de l'échelle sociale qu'on veut atteindre, ou par la distance qu'on est prêt à parcourir pour l'atteindre ? C'est l'écart entre le point de départ et le point d'arrivée qui compte, et de ce point de vue beaucoup de membres des classes populaires ne sont pas moins ambitieux, moins désireux de réussir que ceux des classes privilégiées (cf. Emptey, 1956 ; Keller et Zavalloni, 1962 ; Turner, 1964).

Boudon (1973) ne dit pas autre chose lorsque, récusant l'hypothèse coûteuse et compliquée des « subcultures de classe », il explique les différences dans les stratégies de scolarisation (les inégalités dans la demande d'éducation) par le fait que chacun recherche, à travers l'éducation, la meilleure combinaison possible de bénéfices, de coûts et de risques pour lui-même et que ce « point d'optimisation » se situe d'autant plus haut dans le cursus scolaire que l'individu se situe plus haut dans l'échelle sociale. L'explication des inégalités de demande et disparités de comportements en matière d'éducation par l'existence de valeurs culturelles hétérogènes n'est-elle donc pas en partie illusoire, voir empreinte d'un certain « ethnocentrisme » de classe, dans la mesure où les comportements des classes populaires seraient caractérisés de façon purement négative (par l'absence des traits positifs propres à la classe moyenne) ou péjorative (cf., à ce sujet, la très suggestive étude de Jean-Claude Combessle, 1969) ?

Dans la mesure où ces valeurs différentes existent et permettent de rendre compte de certains comportements différentiels, il resterait de toute façon à savoir si elles sont elles-mêmes des « faits premiers », des éléments irréductibles de la nature

sociale, ou si elles ne sont pas elles-mêmes le produit, le résultat « généalogiquement » explicable de la diversité des conditions, positions et trajectoires de classe. Est-ce parce qu'on est « résigné » et qu'on n'adhère pas aux valeurs de réussite qu'on ne « monte » pas socialement, ou est-ce parce qu'on se sait ou se sent, depuis parfois plusieurs générations, retenu ou maintenu « en bas » par « le poids des choses », l'inextricable et invisible enchevêtrement des héritages non désirés, qu'on se résigne et renonce à son « étoile » ?

C'est ainsi que pour Kohn (1963) ceux qui manipulent les choses et ceux qui manipulent les signes sont amenés nécessairement à des choix de valeurs différents. De même, dans son étude classique sur la jeunesse d'Elmtown, Hollingshead (1949) rapporte les attitudes à l'égard de l'éducation à la position sociale « objective » des individus, les niveaux extrêmes (élite traditionnelle et sous-prolétariat) paraissant moins enclins à valoriser l'ascétisme méritocratique que les niveaux intermédiaires. On citera également l'analyse fine des caractéristiques culturelles des différents groupes socio-économiques menée en Grande-Bretagne par Josephine Klein (1965). Plus encore que la position sociale, la trajectoire sociale parcourue par les individus ou par certains groupes joue également un rôle important dans la genèse des aspirations, représentations et anticipations en matière d'éducation et de mobilité, comme le soulignent Reisman (1953), Gross et Gursslin (1963), Krauss (1964), Lane (1972) : éléments qu'on peut rapprocher de la théorie de Bourdieu et Passeron sur les « ethos de classe » et les attentes et demandes éducationnelles comme produits d'une « intériorisation des probabilités objectives en espérances subjectives », modulation des désirs en fonction des contraintes ressenties ou pressenties et anticipation « réaliste » fonctionnant comme prophétie à réalisation automatique (Bourdieu, 1966 a, 1974, 1979 ; Bourdieu et Passeron, 1964, 1970). C'est pourquoi les ambitions éducationnelles apparemment moins élevées des classes populaires ne reflètent peut-être qu'une perception réaliste des obstacles à surmonter, une conformation des aspirations aux anticipations (cf. Stephenson, 1958 ; Weiner et Murray, 1963 ; Caro et Pihlblad, 1965 ; Caro, 1966 ; Scanzoni, 1967).

2) Pratiques éducatives familiales et réussite scolaire

a) L'étude des processus d'interaction qui se déroulent quotidiennement dans le cadre de la vie familiale, la description du « climat familial » et des pratiques éducatives parentales devraient, nous semble-t-il, éclairer le phénomène des inégalités de réussite scolaire de façon beaucoup plus directe et beaucoup plus concrète que la très problématique sociologie des valeurs culturelles ou « sub-culturelles » évoquée précédemment. Force nous est cependant d'exprimer une certaine déception et une certaine perplexité. Lorsque, abandonnant les grandes variables de statut socio-économique, le chercheur s'efforce de pénétrer dans l'intimité de ce que Zazzo (1960) appelle « le micro-milieu familial », espérant trouver enfin ces fameuses « variables proximales » ou « variables de processus » dont les sciences du comportement ont besoin pour accéder à une véritable explication causale des phénomènes, on peut avoir l'impression d'assister à une fragmentation, à un émiettement, voire à un éparpillement des déterminismes : on est submergé sous une quantité de recherches, une multiplicité de résultats empiriques qui échouent à se coordonner ou se structurer lisiblement, et le réel paraît se dérober derrière un poudrolement d'images qui dérapent.

b) On sait bien sûr que les caractéristiques de « climat », de « style de vie », de style interactionnel et éducationnel du milieu familial ne sont pas indépendantes du statut socio-économique et de la position de la famille dans la structure sociale (cf. Boltanski, 1969). Mais on sait aussi que la liaison statistique entre ces deux types de variables est très imparfaite, des familles appartenant à la même classe sociale pouvant se révéler très différentes les unes des autres du point de vue des habitudes de vie et du climat éducationnel. On sait enfin que lorsqu'on étudie l'effet

de ces variables sur la réussite scolaire séparément, les variables de comportement et d'attitudes apparaissent plus fortement liées à la réussite que les variables « objectives » de statut social. Cela apparaît par exemple dans l'étude d'Ellisabeth Fraser (1959) sur les élèves des écoles secondaires d'Aberdeen (dont la réussite est corrélée davantage avec les encouragements reçus des parents qu'avec le niveau d'instruction de ceux-ci, le revenu, la taille de la famille ou toute autre caractéristique du milieu). De même, selon le « rapport Plowden » (1967), les variables « psychosociologiques » expliqueraient généralement mieux les différences de performances scolaires que les aspects « objectifs » du statut social ou que les variables proprement « scolaires », ce phénomène s'accroissant entre la première et la dernière année d'études primaires, et il semble, d'après Ainsworth et Batten (1974), que le même phénomène se retrouve au niveau des études secondaires. (Cf. aussi Miller, 1971, selon qui les caractéristiques plus ou moins « éducatives » de la famille seraient relativement indépendantes de son appartenance socio-économique, laquelle n'expliquerait, dans le cadre du modèle d'analyse adopté par l'auteur, que 12% de la variance de la réussite scolaire.)

c) Il existe une littérature concernant les effets des relations éducatives parents-enfants sur le développement cognitif (cf. par exemple Kent et Davis, 1957), sur le « besoin d'accomplissement », sur la réussite scolaire proprement dite. Dans son étude sur le « syndrome de réussite », Rosen (1956) distingue le « besoin d'accomplissement » (désir de réussir ou d'exceller se traduisant à travers l'effort dans un contexte compétitif) et « l'orientation vers les valeurs de réussite », cette dernière, mesurable à travers des questionnaires, renvoyant davantage au contexte culturel, alors que le « besoin d'accomplissement » (« need for achievement »), mesuré à l'aide de tests projectifs (cf. McClelland et al., 1953, 1961) relève davantage d'une approche psychologique de la personnalité.

De Winterbottom (1958), de Rosen et Andrade (1959), de Rosen (1962), on retiendra essentiellement que le « besoin d'accomplissement » de l'enfant semble favorisé par un niveau relativement élevé d'attentes et d'exigences de la part de la mère, défavorisé par la coexistence d'une mère indulgente et protectrice et d'un père autoritaire. (Sur cette question de l'équilibre de pouvoir entre le père et la mère en liaison avec le syndrome de réussite, cf. en particulier Strodtbeck, 1958.) Des parents à la fois exigeants, « impliqués » dans les activités de leurs enfants et les poussant à l'autonomie, une atmosphère générale de « démocratie froide » (selon le terme de Bronfenbrenner), se révéleraient, selon Banks (1968) ou Musgrove (1966), plus favorables au développement du « besoin d'accomplissement » qu'un milieu trop doux et chaleureux. Mais le caractère relativement peu cohérent des résultats des différentes recherches sur cette question (souligné par Musgrove) laisse un doute sur la pertinence ou la rigueur de telles caractérisations. On notera enfin que la corrélation entre ce « besoin d'accomplissement » (tel que les psychologues le mesurent à la suite de McClelland) et les performances scolaires demeure assez faible (cf. Musgrove et aussi Shaw, 1961).

d) En ce qui concerne la relation entre « climat familial » et réussite scolaire, Gilly (1969) distingue deux grands courants de recherche : l'un se situe dans une perspective « pathologique » (observation d'enfant ayant de grosses difficultés d'adaptation scolaire), l'autre, qui nous intéresse davantage ici, porte sur la relation entre tel ou tel aspect du milieu familial et la réussite scolaire, et utilise généralement la méthode différentielle. Marcos (1976) classe les données empiriques disponibles sur ce sujet selon plusieurs thématiques : l'autorité parentale, le degré de structuration de la vie quotidienne dans la famille, l'affection manifestée par les parents pour leurs enfants, leurs attitudes vis-à-vis du travail scolaire de leurs enfants. De même, Reuchlin (1972) retient deux axes principaux : l'opposition autoritarisme-libéralisme d'une part, amour-hostilité de l'autre. Mais c'est justement la complexité du problème

et l'enchevêtrement des dimensions caractéristiques du « climat familial » qui ressortent de ces exposés de synthèse.

e) Est-il possible de caractériser synthétiquement ce que Musgrove (1966) appelle « the good home », le milieu éducationnellement favorable, qui par excellence conduira l'enfant à la réussite dans ses études ? Y a-t-il un niveau optimum de contrôle parental (et d'autonomie laissée aux enfants), un niveau optimum de chaleur affective, d'implication des parents dans les activités de l'enfant, d'organisation et de régularité dans la vie quotidienne ? Ou bien, l'important, n'est-ce pas plutôt la combinaison toujours singulière, l'interaction unique et imprédictible d'une multitude de paramètres qualitatifs : formes, modalités, styles, occasions, interprétations ?

En fait, on dispose surtout d'évidences fragmentaires. Ainsi Gilly (1969), comparant un certain nombre de « bons » et « mauvais » élèves appariés selon la classe fréquentée (CM1), l'appartenance sociale, l'âge chronologique et l'âge mental, souligne (d'après les réponses obtenues auprès des mères) que les parents des « mauvais élèves » sont plus souvent en désaccord entre eux sur la façon d'élever leurs enfants, les réprimandent plus fréquemment, s'énervent plus souvent, les mères disant manquer d'autorité et considérant leurs maris comme sévères. Mais d'une part ces éléments suffisent-ils à caractériser un « climat » ? D'autre part, comme le signale l'auteur lui-même, sont-ce ces traits qui provoquent les mauvaises performances en classe, ou au contraire les difficultés scolaires de l'enfant qui contribuent à dégrader le climat familial (ou la perception que les mères en ont ou disent qu'elles en ont) ? Cette remarque vaut a fortiori pour l'étude de Rousson (1970) qui utilise précisément comme variables de « climat familial » des aspects de comportement directement liés au travail scolaire (encouragements, récompenses, conseils, exigences, critiques, punitions), ainsi que pour l'étude faite par Solomon et al. (1971) des relations entre la réussite scolaire, les comportements des parents à l'égard des tâches scolaires de leurs enfants et un certain nombre de variables intermédiaires telles que le « besoin d'accomplissement », l'espoir de succès ou le sentiment de responsabilité éprouvé par l'enfant vis-à-vis de sa propre progression intellectuelle (aspect retenu également par Kratkovsky, Crandall et Good, 1967).

f) C'est sans doute, comme l'indique Milner (1951) à propos des performances en lecture, une combinaison complexe d'interactions émotionnellement positives et de techniques de contrôle disciplinaire qui paraît la plus favorable à la réussite scolaire. Ainsi s'explique peut-être qu'on trouve parfois peu cohérents certains résultats, par exemple le fait que pour Drews et Tehan (1957) les mères des bons élèves (ou du moins des « overachievers », ceux qui sont mieux placés du point de vue des performances scolaires que du Q.I.) se révèlent plus autoritaires et plus restrictives que celles des « sous-réalisateurs » (« underachievers »), alors que selon Morrow et Wilson (1961) les « sur-réalisateurs » décrivent au contraire plus souvent que les autres leurs parents comme permissifs, confiants, « proches » et approuvateurs. De même les recherches sur les rapports entre les performances scolaires et les conceptions des parents concernant la précocité de l'acquisition de l'indépendance chez l'enfant ne paraissent guère convergentes (cf. Chance, 1961 ; Shaw, 1964), non plus que celles concernant l'affection prodiguée par les parents à leurs enfants. Ainsi par exemple selon Crandall et al. (1964), les mères qui donnent le plus d'affection et le plus d'aide ont des filles qui réussissent moins bien à l'école et celles qui réussissent bien ont — autre paradoxe — des parents qui les poussent moins aux activités intellectuelles, alors que, dans un échantillon de familles noires d'un quartier pauvre de Chicago, Solomon et al. (1971) constatent une relation plutôt positive entre l'attitude chaleureuse des mères et la réussite scolaire des filles (et leur disposition à assumer la responsabilité de leurs propres performances). L'hétérogénéité méthodologique de ces recherches rend cependant difficile de les comparer. Un autre facteur explique aussi le peu de cohérence des résultats : c'est le caractère curvilinéaire (soufflé par Solomon et al., 1970 et Marcos, 1976) de plusieurs rela-

tions, les comportements « extrêmes » des parents (dans un sens ou dans l'autre) paraissant aller de pair avec une moins bonne réussite scolaire de l'enfant que les comportements « modérés ».

g) Une grande partie des recherches sur les rapports entre climat éducatif familial et réussite scolaire tournent autour de la question : autorité parentale et autonomie de l'enfant. On peut s'interroger cependant sur la validité d'une telle opposition : ces notions d'autorité et d'autonomie ont-elles même un sens précis et univoque ? On peut souhaiter que l'enfant soit vite « autonome » au sens de capable d'accomplir « tout seul » un certain nombre de tâches telles que manger, s'habiller, etc. Cette « autonomie » purement fonctionnelle et instrumentale paraît parfaitement compatible avec un contrôle omni-présent et hyper-autoritaire de ses activités comme de ses pensées. Mais on peut aussi vouloir laisser à l'enfant la possibilité de certains choix, une marge de choix dans ses activités, ses engagements, ses expressions, ce qui suppose l'acceptation de certains risques. La signification éthico-éducative de cette « autonomisation » peut cependant elle-même varier selon le contexte où elle s'insère, selon qu'elle s'accompagne ou non de récompenses ou de punitions éventuelles, et selon la nature de celles-ci, selon le degré d'implication des parents dans les activités de l'enfant, selon le caractère plus ou moins chaleureux des relations, selon l'intensité du recours à la « verbalisation », à l'explication, à l'argumentation, etc. Il semble qu'il faille aussi distinguer entre une autonomie-permissivité (corrélée d'une éducation sans obligation ni répression) et une autonomie-responsabilité (qui n'est en fait que l'intériorisation précoce des normes et des modèles). On peut s'interroger sur la pertinence et la portée de certains travaux empiriques méthodologiquement très sophistiqués où manque une telle analyse préalable des notions utilisées (autorité, autonomie, libéralisme, affection, etc.).

h) L'observation des techniques disciplinaires mises en œuvre par les parents constitue une approche privilégiée de cette question du climat éducatif familial. W.C. Becker (1964) oppose les techniques à base affective (« love-oriented ») qui favorisent l'intériorisation des normes et les relations de coopération aux techniques fondées sur l'imposition d'un pouvoir, génératrices de crainte et d'agressivité. Rosen (1964) suggère que les techniques qui mobilisent l'affection et le raisonnement assurent mieux l'intériorisation par l'enfant des valeurs parentales. On soulignera à ce propos l'importance des types de sanctions (cf. Sewell, 1961). Ainsi, de la contribution importante de Bronfenbrenner (1958) au débat sur les différences sociales en matière d'éducation du jeune enfant aux Etats-Unis, on retiendra surtout le fait qu'aujourd'hui les familles de la « middle class », si elles manifestent pour leurs enfants des attentes et des ambitions plus élevées que les familles ouvrières, se montrent aussi plus « tolérantes » et plus « libérales » dans leurs attitudes éducatives, faisant appel davantage au raisonnement et à la culpabilité, moins fréquemment aux châtiments corporels (aspect confirmé en Grande-Bretagne par J. et E. Newson, 1963). Des données semblables sont fournies par Kohn (1959) dans son étude sur les sanctions. (On notera cependant que Gilly, 1969, ne constate pas, dans son échantillon, de telles différences, les châtiments corporels étant très rares dans tous les groupes). Mais l'opposition la plus intéressante révélée par Kohn porte sur ce qui occasionne la sanction : dans un cas, plutôt la matérialité et les conséquences effectives du délit, dans l'autre, l'intention supposée délictueuse. Ceci renvoie à deux modèles différents de socialisation : l'un centré davantage vers la conformation extérieure et la « respectabilité », l'autre (celui de la « middle class ») tendant vers l'intériorisation des normes et la maîtrise de soi. Or on peut se demander si ce second modèle n'est pas celui qui prépare le mieux l'enfant à répondre aux attentes et aux exigences « profondes » de la vie scolaire : patience, ponctualité, régularité, responsabilité individuelle à l'égard des tâches dans un contexte de discipline « universaliste ». A ce sujet Elder (1963) souligne que la motivation scolaire des élèves semble favorisée par un pouvoir parental modéré et surtout soucieux de

se légitimer auprès des enfants par de fréquentes explications. Une autre étude d'Elder (1965 b) sur des données internationales suggère, de façon plus générale, la liaison entre réussite scolaire et climat familial « libéral ». Dans le même sens on citera aussi l'étude de C.N. Banner (1979) d'où ressortent les effets défavorables d'attitudes maternelles trop rigides, trop possessives à l'égard des garçons, protectrices à l'égard des filles, et, parmi les publications en langue française, la recherche d'Odile Longuet (1980) sur les attitudes socio-éducatives des familles appartenant au personnel de l'armée et de la police (retenons surtout l'existence d'attitudes parentales plus libérales et d'une meilleure réussite scolaire des enfants chez les officiers, mais y a-t-il un rapport de cause à effet entre les deux choses ?) et surtout la très suggestive contribution d'Yves Oboeuf (1980) qui, dans le cadre d'une approche clinique, analyse certains cas d'échecs dans l'appropriation du savoir en référence à un vécu familial dominé par des relations autoritaires et hiérarchiques marquées elles-mêmes du sceau de l'idéologie dominante.

i) On le voit, la plupart des études sur les rapports entre réussite scolaire et climat éducatif familial sont centrées sur la composante relationnelle, sur les problèmes d'autorité et de contrôle, d'affection et de conflit, etc. (25). Peu de recherches semblent avoir été consacrées aux aspects plus proprement matériels de la vie familiale, à son organisation spatio-temporelle, aux caractéristiques du milieu immédiat comme ensemble d'objets et d'usages de ces objets, comme cadre et déroulement de la quotidienneté (26). Sur les relations entre les caractéristiques de « structure et ordre du foyer » et la réussite scolaire, on citera surtout Greenberg et Davidson (1972), dont les données sur des familles du ghetto noir de New York paraissent cependant difficiles à interpréter du fait que les variables de climat familial ne sont pas nettement séparées des variables de statut socio-économique. Bien qu'ils portent sur le développement cognitif et non pas directement sur la réussite scolaire, on citera enfin les travaux de Jacques Lautrey (1973, 1974, 1976, 1980) qui utilise le cadre théorique de la psychologie piagétienne (en particulier la théorie de l'accommodation) pour expliquer le fait que le niveau de réussite à certaines épreuves cognitives soit plus élevé chez des enfants dont l'environnement familial paraît structuré de manière « souple » que chez ceux issus de milieux « à structuration rigide » (hypercontraignante) ou au contraire « à structuration faible » (où la vie quotidienne se déroule de façon « anarchique »), la comparaison étant faite à l'intérieur d'une même catégorie socio-économique, étant entendu que cette structuration « souple » paraît la plus fréquente parmi les catégories sociales supérieures (cf. aussi Bény, 1972).

(à suivre)

Jean-Claude FORQUIN,
Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud.

Notes

- (1) Cf. par exemple De Wolff et Härnqvist (1962), Floud (1962), Flanagan et al. (1964), Bacher et al. (1972), Husen (1972, 1975).
- (2) Nous prions le lecteur de bien vouloir excuser les interférences inévitables entre cette étude de synthèse et la précédente (dont nous serons amené à reprendre certains passages).
- (3) On peut citer Courtis (1926), Freeman et al. (1928), Radlinska (1938), Delaporte et Weinberg (1939), Warner, Havighurst et Loeb (1944), Sheldon et Carillo (1952).
- (4) Il s'agit des rapports « Early Leaving » (1954), Crowther (1959), Newsom (1963), Robbins (1963), Plowden (1967).
- (5) Citons en particulier Campbell (1952), Halsey et Gardner (1953), Himmelweit (1954), Kemp (1955), Floud, Halsey et Martin (1957), Fraser (1959), Floud (1962), Curry (1962), Jackson et Mardson (1962), Douglas (1964), Douglas, Ross et Simpson (1968), Swift (1968), Cullen (1969), Miller (1971), Ainsworth et Batten (1974).
- (6) Citons Washburne (1959), Sewell et Shah (1967), MacLay (1968), Karabel (1972).

- (7) Citons Roeder et al. (1965), Kath et al. (1966), Grimm (1966), Heineman (1969).
- (8) Citons au moins les données rassemblées par Janina Lagneau (1974) à propos des « démocraties populaires » ou celles, soviétiques, citées par Dobson (1974), ainsi qu'une étude sur l'échec scolaire dans les écoles primaires et secondaires de Belgrade (cf. Morokvasic, 1975).
- (9) On peut rapprocher ces chiffres de certaines données rapportées par Janina Lagneau (1974) concernant la Hongrie (44,6% des enfants d'« intellectuels » jugés « excellents élèves » à la fin des études primaires contre 11,5% des enfants d'ouvriers qualifiés et 6,6% des enfants de manœuvres) ou l'Union soviétique (54,4% de « bons » ou « très bons élèves » parmi les enfants de cadres supérieurs, 18,4% parmi ceux d'ouvriers non qualifiés). Des éléments comparables apparaissent dans certaines enquêtes britanniques sur l'enseignement primaire (Douglas, 1964 ; Plowden, 1967...).
- (10) L'inégalité d'accès aux études secondaires à niveau cognitif ou à niveau de performances scolaires équivalent a fait l'objet de nombreuses études au cours des années 50 et 60, en liaison avec la préoccupation du « gaspillage des talents » (cf. en France l'enquête de l'Ined et les articles de Girard et Bastide, 1963, Clerc, 1964 ; en Suède celle de Husen, 1969 ; en Grande-Bretagne celles de Floud, Halsey et Martin, 1957, Floud, 1962, Douglas, 1964, Douglas, Ross et Simpson, 1968). Notons cependant que Floud, Halsey et Martin n'observent le phénomène qu'à partir de la « sixth form », vers 15-16 ans, alors que les inégalités d'accès aux études secondaires classiques à l'âge de 11 ans leur paraissent refléter à peu près fidèlement la distribution sociale des capacités cognitives. De même le rapport « Early Leaving » (1954) note que, à niveau identique de résultats à l'examen d'entrée à la « grammar school », les élèves des milieux populaires échouent beaucoup plus fréquemment par la suite au cours de leurs études secondaires.
- (11) Inégalités confirmées par toutes les statistiques nationales et internationales (cf. OCDE, 1971, 1975 ; Girard et Bastide, 1973) et qui ne s'atténuent que très lentement et modérément (cf. Boudon, 1973 ; OCDE, 1975).
- (12) Sur ce point, cf. surtout l'étude de Sewell et Shah (1967) qui mesurent par le biais de « l'analyse de dépendance » l'influence relative du statut social et du niveau de capacités cognitives sur les chances d'accès aux études supérieures et l'obtention d'un diplôme, les différences cognitives ayant un pouvoir explicatif plus grand que les différences sociales chez les hommes, alors que c'est l'inverse chez les femmes.
- (13) Cf. aussi la fonction de relégation des « community colleges » aux Etats-Unis décrite par Karabel (1972).
- (14) Songeons par exemple qu'en 1970 les dépenses publiques par élève pour la scolarisation étaient presque quatre fois plus élevées dans l'Etat de New York qu'en Alabama (cf. les chiffres cités par Jencks et al., 1972).
- (15) Il existe par exemple un écart type de différence entre les scores moyens des élèves appartenant à la communauté noire américaine et ceux de la majorité blanche (les tests utilisés portant sur les performances verbales et non verbales, la compréhension d'un texte lu, les mathématiques, la culture générale).
- (16) Jencks et ses collaborateurs (1972) soulignent également le fait que les différences sociales ont un pouvoir explicatif plus élevé que les différences proprement « scolaires », mais il faut remarquer que la variable dépendante retenue par ces auteurs est moins la réussite (ou les performances) en cours d'études (« educational achievement ») que le niveau éducationnel atteint au terme des études (« educational attainment ») ou le niveau cognitif général.
- (17) Face à ces enquêtes qui toutes font ressortir le rôle des différences sociales dans la production des inégalités de réussite scolaire on notera cependant qu'une autre orientation méthodologique peut conduire à mettre davantage en valeur l'importance et l'effet des disparités entre les établissements scolaires, comme on le voit bien par exemple avec l'enquête de Rutter (1979) sur des établissements secondaires londoniens, entre lesquels se manifestent d'assez fortes différences de réussite moyenne, alors même que les recrutements d'élèves se sont faits à niveaux équivalents. Il est vrai que Rutter utilise des critères de réussite scolaire plus riches que les tests standardisés utilisés par beaucoup d'autres chercheurs (cf. les rapports Coleman, 1966 et Plowden, 1967 ; Jencks et al., 1972 ; Smith, 1972 ; Mayeske, 1972) : taux d'absentéisme, comportement à l'école et en dehors de l'école, succès aux examens, emploi obtenu à la sortie, et aussi connaissances scolaires effectives (cf. aussi, sur ce dernier point, Postlethwaite, 1975 ; Heyneman, 1976 ; Davis, 1977 ; Brimer et al., 1978 ; Brookover et al., 1979 ; Madaus et al., 1979). Il est vrai aussi que Rutter sélectionne au départ les écoles qu'il observera en raison de leurs disparités de résultats au lieu d'effectuer un échantillonnage au hasard (cf. la critique de Cuttance, 1980). Mais surtout l'enquête de Rutter est fondée sur l'observation effective du fonctionnement quotidien des établissements scolaires et non sur les seules réponses à des questionnaires. Ainsi peut se trouver mis en valeur le rôle de certaines caractéristiques de « climat scolaire » local, telles que le degré de participation des élèves à la marche de l'établissement, les types de récompenses utilisés, le degré de consensus sur les normes de la vie scolaire, la qualité des interactions entre enseignants et élèves, l'intérêt porté par les enseignants au travail de leurs élèves (souci de les « faire travailler » sans « perdre de temps », préparation des leçons, etc.) — tous aspects difficilement « pondérables »

- à travers lesquels se juge la « qualité » d'un établissement scolaire et se confirme, contre les fatalismes de l'échec (cf. Cresas, 1981), l'importance des paramètres proprement pédagogiques dans la genèse de la réussite et de l'échec scolaires.
- (18) Ceci ne veut pas dire qu'il n'existe pas un seuil en deça duquel la réussite scolaire se heurte à des obstacles spécifiquement matériels, mais qu'à partir de ce seuil ce ne sont plus (ou plus guère) les écarts de revenus qui « font la différence » en matière de performances scolaires mais d'autres disparités (auxquelles les disparités économiques peuvent d'ailleurs être associées statistiquement).
- (19) Cf. par exemple Burt (1921), Claparède (1924), John (1930), Nassri (1930), Piéron (1936), Zazzo (1946 a, b), Pichot et Rennes (1949), Cesselin (1959), Pelnard-Considère, Lacroix et Morlat (1971).
- (20) Cf. par exemple l'enquête nationale sur le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire de l'INED-INETOP (1969, 1973, 1978), selon laquelle presque vingt points séparent les notes moyennes de Q.I. des enfants de cadres supérieurs de celles des enfants de manœuvres (cf. INED-INETOP, 1973, pp. 40-41). Cf. aussi Brunet (1956, 1974), Migliorino (1971-72), Reuchlin (1972), Aubrey-Bény et Pelnard-Considère (1976). Sur la validité de la méthode des tests et de la notion de quotient intellectuel, cf. la critique de Tort (1974), la réponse de Huteau et Lautrey (1975) et l'étude de Demangeon, Larcebeau et Nguyen-Xuan (1976). Enfin, sur le problème de l'explication de ces inégalités cognitives (la querelle « hérédité-environnement », cf. d'une part Burt (1966), Jensen (1969, 1973), Herrnstein (1973), Eysenck (1977) et d'autre part Jacquard (1974, 1978), Dobzhansky (1978), Lawler (1978), Gottesdiener et al. (1979) et la récente étude de l'INED-INSERM (1981) sur les enfants de travailleurs manuels adoptés par des cadres.
- (21) Cf. Delaporte et Weinberg (1939), Kemp (1955), Hotyat (1956, 1962), Fraser (1959), le rapport Robbins (1963), Hännqvist et Svensson (1967), Jencks et al. (1972).
- (22) Sur ces inégalités de demandes ou d'aspirations, cf. en Grande-Bretagne ou aux Etats-Unis, les études d'Himmelweit, Halsey et Oppenheim (1952), Halsey et Gardner (1953), Hyman (1953), Kahl (1953), Rosen (1956), Sewell, Haller et Strauss (1957), Douglas (1964), Elder (1965 a), Plowden (1967), Douglas, Ross et Simpson (1968).
- (23) Sur la fréquence des visites aux enseignants, cf. par exemple Douglas (1964), Young et McGeeney (1968).
- (24) Sur l'ignorance et la distance de certaines familles vis-à-vis de l'école, cf. par exemple E. Tedesco (1979).
- (25) On citera aussi Zunich (1962), Barwick et Ar Buckley (1962), Dockrell (1963), Arnold et al. (1969), Wilson et Herbert (1978), Burguière (1978), Zoberman (1979-1980).
- (26) Pensons à des descriptions comme celles de Richard Hoggart (1970) ou Laurence Wylie (1969).

Bibliographie

- AINSWORTH M.E., BATTEN E.J. (1974). — *The Effects of Environmental Factors on Secondary Attainment in Manchester. A Plowden follow-up*, London, Macmillan.
- AMIOT M., FRICKEY A. (1978). — *A quel sert l'Université ? Une université, ses étudiants et le marché de l'emploi*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- ARNOLD J., BISSET M.T., BON C., BOUDOU L., GROS L., MALRIEU P. (1969). — *Education familiale et comportements scolaires*, Toulouse, Annales de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines, octobre, VIII.
- AUBRET-BENY F., PELNARD-CONSIDERE J. (1976). — *La liaison entre appartenance socio-économique et développement*, in : REUCHLIN, dir., o.c. (17-62).
- AVANZINI G. (1977). — *L'échec scolaire*, Paris, Le Centurion.
- AVERCH H.A., CARROLL J., DONALDSON T.H., KESLING H.J. et al. (1972). — *How Effective is Schooling ? A Critical Review and Synthesis of Research Findings*, Santa Monica, Rand Corporation.
- BACHER F., ABRAMSON C., MARTIN M.H., NORQUET M.T. (1971). — *Réserves d'aptitudes et démocratisation de l'enseignement*, B.I.N.O.P., 27 (17-29).
- BANKS O. (1968). — *The Sociology of Education*, New York, Schocken Books.
- BANNER C.N. (1979). — *Child-rearing Attitudes of Mothers of Under-average and Over-achieving Children*, *British Journal of Educational Psychology*, 49, 2 (150-155).
- BARWICK J.M., ARBUCKLE D.S. (1962). — *A Study of the Relationship between Parental Acceptance and the Academic Achievement of Adolescents*, *The Journal of Educational Research*, 56, 3 (148-151).
- BECK J., JENKS C., KEDDIE N., YOUNG M.F.D., eds. (1976). — *Worlds Apart. Readings for a Sociology of Education*, London, Collier-Macmillan.

- BECKER W.C. (1964). — **Consequences of Different Kinds of Parental Discipline**, in : HOFFMAN M. et HOFFMAN L.W., eds., *Review of Child Development Research*, New York, Russell Sage Foundation.
- BENY F. (1972). — **Pratiques éducatives familiales et réussite des enfants au C.P., L'orientation scolaire et professionnelle**, 4 (330-367).
- BIGARD A. (1981). — **La réussite en première année d'Université. Une analyse en segmentation, L'orientation scolaire et professionnelle**, 10, 1 (69-82).
- BISSERET N. (1967-1968). — **La « naissance » et le diplôme. Le processus de sélection au début des études universitaires, Revue Française de Sociologie**, IX, numéro spécial « Sociologie de l'éducation », tome 2 (185-207).
- BOLTANSKI L. (1969). — **Prime éducation et morale de classe**, Paris, La Haye, Mouton.
- BOUDON R. (1973). — **L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles**, Paris, A. Colin.
- BOURDIEU P. (1966 a). — **L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture, Revue Française de Sociologie**, VII, (325-347).
- BOURDIEU P. (1974). — **Avenir de classe et causalité du probable, Revue Française de Sociologie**, XV, 1 (3-42).
- BOURDIEU P. (1979). — **La Distinction. Critique sociale du jugement**, Paris, Editions de Minuit.
- BOURDIEU P., PASSERON J.C. (1984). — **Les héritiers. Les étudiants et la culture**, Paris, Editions de Minuit.
- BOURDIEU P., PASSERON J.C. (1970). — **Le reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement**, Paris, Editions de Minuit.
- BRIMER A. et al. (1978). — **Sources of Differences in School Achievement**, Slough, National Foundation for Educational Research in England and Wales.
- BRONFENBRENNER U. (1958). — **Socialization and Social Class through Time and Space**, in : MACCOBY E.E., NEWCOMB T.H. et HARTLEY E.L., eds., *Readings in Social Psychology*. New York, Holt (400-425).
- BROOKOVER W. et al. (1979). — **Schools can make a difference**, New York, J.F. Bergin (distribué par Praeger).
- BRUNET O. (1956). — **Genèse de l'intelligence chez des enfants de trois milieux très différents, Enfance**, 9, 1 (85-94).
- BRUNET O. (1974). — **L'acquisition du langage et la genèse de l'intelligence. Etude comparative entre milieux sociaux, Les Sciences de l'Education**, 3 (39-63).
- BURGUIERE E. (1978). — **Dissociation familiale et difficultés scolaires**, in : SRESAS (1978 b), o.c. (41-78).
- BURT C. (1921). — **Mental and Scholastic Tests**, London.
- BURT C. (1966). — **The Genetic Determination of Differences in Intelligence : a study of Monozygotic Twins Reared Together and Apart, British Journal of Psychology**, 57 (137-153).
- CAMPBELL W.J. (1952). — **The Influence of Home Environment on the Educational Progress of Selective Secondary School Children, British Journal of Education Psychology**, 22 (89-100).
- CARO F.G. (1966). — **Social Class and Attitudes of Youth Relevant for the Realization of Adult Goals, Social Forces**, 44.
- CARO F.G., PIHLBLAD C.T. (1965). — **Aspirations and Expectations, Sociology and Social Research**, 49.
- CESSÉLIN F. (1959). — **Comment évaluer le niveau intellectuel : adaptation française du Termann-Merrill**, Paris, Bourrellier (4^e éd.).
- CHANCE J.E. (1961). — **Independence Training and First Grader's Achievement, Journal of Consulting Psychology**, 25, 2 (149-154).
- CHERKAoui M. (1979). — **Les paradoxes de la réussite scolaire. Sociologie comparée des systèmes d'enseignement**, Paris, P.U.F.
- CHILAND C. (1971). — **L'enfant de six ans et son avenir**, Paris, P.U.F.
- CLAPAREDE E. (1924). — **Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers**, Paris, Flammarion.
- CLERC P. (1964). — **La famille et l'orientation scolaire au niveau de la sixième, Population**, 4, reproduit in : INED (1970), o.c. (143-188).
- COLEMAN J.S. et al. (1966). — **Report on Equality of Educational Opportunity**, US Government Printing Office for Department of Health, Education and Welfare (« Rapport Coleman »).
- COLQUHOUN R. (1976). — **Values, Socialization and Achievement : Aspects of Positivism in the Sociology of Education**, in : BECK J. et al., o.c. (105-119).
- COMBESSIE J.C. (1969). — **Education et valeurs de classe dans la sociologie américaine, Revue Française de Sociologie**, X, 3 (12-36).

- COSER L.A., COSER R.L. (1963). — *Time Perspective and Social Structure*, in : GOULDNER W. et GOULDNER P., eds., *Modern Sociology*, New York, Harcourt, Brace World Inc.
- COURTIS S.A. (1926). — The influence of certain Social Factors upon Scores in the Stanford Achievement Tests, *The Journal of Educational Research*, 13 (311-324) et 14 (33-42).
- CRANDALL V.J., DEWEY R., KRATKOWSKY W., PRESTON A. (1964). — Parent's Attitudes and Behaviors and Grade-school Children's Achievement, *Journal of Genetic Psychology*, 104 (50-66).
- CRESAS (1974). — Pourquoi les échecs scolaires dans les premières années de la scolarité ? *Recherches sur les rôles respectifs des caractéristiques Individuelles des enfants, de leur origine sociale et de l'institution scolaire*, *Recherches pédagogiques*, 68, Paris, INRP.
- CRESAS (1981). — *L'échec scolaire n'est pas une fatalité*, Paris, ESF.
- CROWTHER Commission. — Central Advisory Council for Education (1959), *Fifteen to Eighteen*, London, HMSO.
- CUCROWICZ H. (1974). — *L'appareil universitaire et le marché de l'emploi urbain*, fascicule 3 : Caractéristiques d'une cohorte d'étudiants des universités de Lille, Villeneuve-d'Ascq, Institut de Sociologie de l'Université de Lille I.
- CULLEN K. (1969). — *School and Family : Social Factors in Educational Attainment*, Dublin, Gill and MacMillan.
- CURRY R.L. (1962). — The Effect of Socio-economic Status on the Scholastic Achievement of Sixth-grade Children, *British Journal of Educational Psychology*, 32, 1 (46-49).
- CUTTANCE P.F. (1980). — Coleman, Plowden, Jencks and now Rutter : An Assessment of a Recent Contribution to the Debate on School Effects, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 24, 4 (191-205).
- DAVIS D. (1977). — Where comprehensives score, *Times Educational Supplement*, march 25.
- DELAPORTE P., WEINBERG D. (1939). — De quelques aptitudes physiques et mentales des enfants et de leur réussite scolaire en relation avec le niveau de vie des familles. Analyse statistique et factorielle, *Biotypologie*, 7, 3 (161-190).
- DEMANGEON M., LARCEBEAU S., NGUYEN XUAN A. (1976). — *Mesure de l'intelligence et facteurs de milieu : constats analytiques*, in : REUCHLIN M., o.c. (83-145).
- DOBSON R.B. (1977). — *Social Status and Inequality of Access to Higher Education in the USSR*, in : KARABEL J. et HALSEY A.H., o.c. (254-275).
- DOBZHANSKY T. (1978). — *Le droit à l'intelligence. Génétique et égalité*, Bruxelles, Editions Complexe, traduit de : *Genetic Diversity and Human Equality*, New York, Basic Books (1973).
- DOCKRELL W.B. (1963). — School Achievement and Emotional Climate at Home, *Canadian Education and Research Digest*, 1963, 3, 2 (120-127).
- DOUGLAS J.W.B. (1964). — *The Home and the School. A study of Ability and Attainment in the Primary School*, London, McGibbon and Kee.
- DOUGLAS J.W.B., ROSS J.M., SIMPSON H.R. (1968). — *All Our Future*, London, P. Davies.
- DOUTRIAUX F. (1980). — Relations entre créativité, intelligence, réussite scolaire et milieu socio-culturel chez les enfants, *Revue de Psychologie Appliquée*, 3 (177-183).
- DREWS E.M., TEHAN J.E. (1957). — Parental Attitudes and Academic Achievement, *Journal of Clinical Psychology*, 13 (328-331).
- DUBORGEL B., MARC P. (1974). — Autour de l'« esprit de finesse » et de l'« esprit de géométrie », *Société Alfred Binet et Théodore Simon*, 536 (13-31).
- DYER H.S. (1968). — School Factors and Equal Educational Opportunity, *Harvard Educational Review*, 38, 1 (38-56).
- Early Leaving (1954).** — *A report of the Central Advisory Council for Education*, London, HMSO.
- ELDER G. (1963). — Parental Power Legitimation and Its Effect on the Adolescent, *Sociometry*.
- ELDER G.H. Jr (1965 a). — Life Opportunity and Personality. Some Consequences of Stratified Secondary Education in Great Britain, *Sociology of Education*, 3.
- ELDER G.H. Jr (1965 b). — Family Structure and Educational Attainment : A Cross National Analysis, *American Sociological Review*, 30, 1 (81-96).
- EMPEY L.T. (1956). — Social Class and Occupational Aspirations, *American Sociological Review*, 21.
- ENTWISTLE H. (1978). — *Class, Culture and Education*, London, Methuen.
- EYSENCK H.J. (1977). — *L'inégalité de l'homme*, Paris, Editions Copernic, traduit de : *The Inequality of Man*, London, M.T. Smith, 1973.
- FLANAGAN J.E. et al. (1964). — *The American High School Student*, Cooperative Research 635, United States Office of Education.

- FLOUD J. (1962). — *Rôle de la classe sociale dans l'accomplissement des études*, in : HALSEY A.H., o.c. (93-114).
- FLOUD J., HALSEY A.H., MARTIN F.M. (1957). — *Social Class and Educational Opportunity*, London, Heinemann.
- FORQUIN J.C. (1979 a, b). — La sociologie des inégalités d'éducation : principales orientations, principaux résultats depuis 1965, *Revue Française de Pédagogie*, 48, juillet-septembre (90-100) et 49, octobre-décembre (87-99).
- FORQUIN J.C. (1980). — La sociologie des inégalités d'éducation : principales orientations, principaux résultats depuis 1965 (3^e partie), *Revue Française de Pédagogie*, 51, avril-juin (77-92).
- FOTHERINGHAM J.B., CREAL D. (1980). — Family Socioeconomic and Educational-Emotional Characteristics as Predictors of School Achievement, *Journal of Educational Research*, 73, 6 (311-317).
- FOUCAMBERT J. (1977-1978). — *Evaluation comparée de quatre types d'organisation à l'école élémentaire*, Paris, INRP, multigr.
- FRASER E. (1959). — *Home Environment and the School*, London, University of London Press.
- FREEMAN F., HOLZINGER K., MITCHELL B. (1928). — The Influence of Environment on the Intelligence, School Achievement and Conduct of Foster Children, *The Twenty Seventh Yearbook of the National Society of Education*, 1 part (103-217).
- GEDREM (1980). — *Echec et maternelle*, Paris, Editions Syros.
- GFEN (1974). — *L'échec scolaire. Doué ou non-doué ?* Paris, Editions sociales.
- GILLY M. (1963). — Progression scolaire et apprentissage de la lecture chez des enfants de niveaux socio-culturels différents fréquentant les mêmes écoles, *Bulletin de l'A.F.P.S.*, 3 (35-44).
- GILLY M. (1967). — Influence du milieu social et de l'âge sur la progression scolaire à l'école primaire, *Bulletin de Psychologie*, 257, 20, 10-15 (797-809). Reproduit partiellement in : GFEN (1974), o.c. (217-226).
- GILLY M. (1969). — *Bon élève, mauvais élève*, Paris, A. Colin.
- GIRARD A., BASTIDE H. (1963). — La stratification sociale et la démocratisation de l'enseignement, *Population*, 3, reproduit in : INED (1970), o.c. (91-128).
- GIRARD A., BASTIDE H. (1973). — De la fin des études élémentaires à l'entrée dans la vie professionnelle ou à l'Université. La marche d'une promotion de 1962 à 1972, *Population*, 3, mai-juin (571-593).
- GOTTESDIENER H., CARLIER M., ROUBERTOUX (1979). — Race et Intelligence, *Bulletin de Psychologie*, 340, 32, 8-14 (443-455).
- GRACIO S., De MIRANDA S. (1978). — Echec scolaire et origine sociale. Résultats d'une enquête pilote au Portugal, *Psychologie scolaire*, 23 (76-83).
- GREENBERG J. DAVIDSON H. (1972). — Home Background and School Achievement of Black Urban Ghetto Children, *American Journal of Orthopsychiatry*, 42, 5 (803-811).
- GRIMM S. (1966). — *Die Bildungsabstäniz der Arbeiter. Eine Soziologische Untersuchung*, Munich, Barth.
- GROSS H., GURSSLIN O. (1963). — *Middle Class and Lower Class Beliefs and Values : A Heuristic Model*, in : GOULDNER W. et GOULDNER P., eds., *Modern Sociology*, New York, Harcourt, Brace World Inc. (168-177).
- HALSEY A.H., éd. (1962). — *Apptitude Intellectuelle et éducation*, Paris, OCDE.
- HALSEY A.H., FLOUD J., ANDERSON C., eds. (1961). — *Education, Economy and Society*, New York, The Free Press.
- HALSEY A.H., GARDNER L. (1953). — Selection for Secondary Education and Achievement In Four Grammar Schools, *British Journal of Sociology*, 4.
- HARNQVIST K., SVENSSON N.A. (1967). — Milieu social, rendement des élèves et orientation scolaire, *Bulletin de Psychologie*, 257, 20, 10-15 (782-788).
- HEINEMAN K. (1969). — Soziale Determinanten des Leistungserfolges in Gymnasien, *Kölner Zeitschrift*, 21, 4 (830-845).
- HERRNSTEIN R. (1973). — *IQ in the Meritocracy*, Boston, Atlantic Press.
- HERZLICH G., SALTIEL M. (1980). — L'échec à l'école primaire (Dossier), *Le Monde de l'Education*, 67, décembre (7-18).
- HEYNEMAN S.P. (1978). — *Influences on Academic Achievement : A Comparison of Results from Uganda and More Industrialised Societies*, *Sociology of Education*, 49 (200-211).
- HIMMELWEIT H. (1954). — *Social Status and Secondary Education since the 1944 Act*, in : GLASS D.V., ed., *Social Mobility in Britain*, London, Routledge and Kegan Paul.
- HIMMELWEIT H.T., HALSEY A.H., OPPENHEIM A.N. (1952). — The Views of Adolescents on Some Aspects of the Social Class Structure, *British Journal of Sociology*, 3.

- HODSON G. (1973). — *Do Schools Make a Difference ?* in : LEVINE D. et BANE M.J., eds. (1975), *The « Inequality » Controversy : Schooling and Distributive Justice*, New York, Basic Books.
- HOGGART R. (1971). — *La culture du pauvre. Essai sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*, Paris, Editions de Minuit, traduit de : *The Uses of Literacy*, London, Chatto and Windus, 1957.
- HOLLINGSHEAD A.B. (1949). — *Elmtown's Youth*, New York, Wiley and Sons.
- HOTYAT F. (1956). — Enquête sur le rendement scolaire en première année primaire, *Enfance*, 9, 4 (31-48).
- HOTYAT F. (1962). — Les conditions socio-culturelles de la famille et le rendement scolaire au début de l'enseignement post-primaire, *Revue belge de Psychologie et de Pédagogie*, 24, 99 (65-97).
- HUSEN T. (1967). — Analyse de facteurs héréditaires et de milieu déterminant la réussite scolaire par l'étude de jumeaux élevés ensemble, *Bulletin de Psychologie*, 257, 20, 10-15 (772-781).
- HUSEN T. (1969). — *Talent, Opportunity and Career : A twenty-Six Year Follow-Up of 1 500 Individuals*, Stockholm, Almqvist et Wiksell.
- HUSEN T. (1972). — *Origine sociale et éducation. Perspectives de recherches sur l'égalité devant l'éducation*, Paris, OCDE.
- HUSEN T. (1975). — *Influence du milieu social sur la réussite scolaire*, Paris, OCDE-CERI.
- HUTEAU M., LAUTREY J. (1975). — Artefact et réalité dans la mesure de l'intelligence. (A propos du livre de Michel Tort : *Le Q.I.*), *L'orientation scolaire et professionnelle*, 4, 2 (169-187).
- HYMAN H. (1953). — *The Values Systems of Different Classes : A Social Psychological Contribution to the Analysis of Stratification*, in : BENDIX R. et LIPSET S., eds., *Class, Status and Power*, Glencoe, The Free Press, traduit in : LEVY A., ed. (1965), *Psychologie Sociale. Textes fondamentaux anglais et américains*, Paris, Dunod, tome 2 (422-447).
- INED (1970). — « *Population* » et l'enseignement, Paris, P.U.F.
- INED-INETOP (1969, 1973, 1978). — *Enquête nationale sur le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire (I, II, III)*, Travaux et documents, 54, 64, 83, Paris, INED-PUF.
- INED-INSERM (1981). — *Enfants de travailleurs manuels adoptés par des cadres. Effet d'un changement de catégorie sociale sur le cursus scolaire et les notes de Q.I.*, Travaux et documents, 93, Paris, INED-PUF.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1971). — Classes sociales et échec scolaire, *L'Ecole et la Nation*, 203, novembre (19-27).
- JACKSON B., MARSDEN D. (1962). — *Education and the Working Class*, London.
- JACQUARD A. (1974). — *L'Inégalité naturelle des enfants à leur naissance*, in : SAUVY A. et GIRARD A., o.c. (153-163).
- JACQUARD A. (1978). — *Eloge de la différence. La génétique et les hommes*, Paris, Editions du Seuil.
- JACQUEMIN A. (1980). — Prolongation de la scolarité obligatoire et inégalités sociales, *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 9, 2 (141-160).
- JENCKS C. (1972). — *The Coleman Report and the Conventional Wisdom*, in : MOSTELLER F. et MOYNIHAN D.P., o.c. (69-115).
- JENCKS C. et al. (1972). — *Inequality. A Reassessment of the Effect of Family and Schooling In America*, New York, Basic Books, traduction : *L'inégalité. Influence de la famille et de l'école en Amérique*, Paris, P.U.F., 1979.
- JENSEN A.R. (1969). — *How Much Can we Boost IQ and Scholastic Achievement ?* *Harvard Educational Review*, 39 (1-123).
- JENSEN A.R. (1973). — *Educability and Group Differences*, London, Methuen.
- JOHN C. (1930). — *Educational Achievement in Relation to Intelligence*, Cambridge, Harvard University Press.
- KAHL J.A. (1953). — *Educational and Occupational Aspirations of « Common Man » Boys*, *Harvard Educational Review*, 23, 3, été (186-203), reproduit in : HALSEY A.H., FLOUD J. et ANDERSON C. (1961), o.c. (348-366).
- KAHL J.A. (1965). — *Some Measurements of Achievement Orientation*, *American Journal of Sociology*, 70.
- KARABEL J. (1972). — *Community Colleges and Social Stratification*, *Harvard Educational Review*, 42, novembre (521-562), reproduit partiellement in : KARABEL J. et HALSEY A.H. (1977), o.c. (232-254).
- KARABEL J., HALSEY A.H. eds. (1977). — *Power and Ideology In Education*, New York, Oxford University Press.
- KATH G., OEHLER C., REICHWEIN R. (1966). — *Studienweg und Studienerfolg*, Berlin, Institut für Bildungsforschung in der Max Planck Gesellschaft.

- KATZ F.M. (1964). — The Meaning of Success, *Journal of Social Psychology*, 62.
- KELLER S., ZAVALLONI M. (1962). — Classe sociale, ambition et réussite, *Sociologie du travail*, 4 (1-14).
- KEMP L.C.D. (1955). — Environmental and Other Characteristics Determining Attainment in Primary Schools, *The British Journal of Educational Psychology*, 25, 2 (67-77).
- KENT N., DAVIS D.R. (1957). — Discipline in the Home and Intellectual Development, *British Journal of Medical Psychology*, 30 (27-33).
- KLEIN J. (1965). — *Samples from English Cultures*, London, Routledge and Kegan Paul.
- KLUCKHOHN F.R. (1970). — Variations in the Basic Values of Family Systems, in : SWIFT D.F., ed., *Basic Readings in the Sociology of Education*, London, Routledge and Kegan Paul.
- KLUCKHOHN F.R., STROTBECK F.L. (1961). — *Variations in Value Orientations*, Chicago, Row, Peterson.
- KOHN M.L. (1959). — Social Class and the Exercise of Parental Authority, *American Sociological Review*, 24, 3, juin (352-386).
- KOHN M.L. (1963). — Social Class and Parental-Child Relationships. An Interpretation, *American Journal of Sociology*, 68, 4, janvier (473-474).
- KRATKOVSKY W., CRANDALL V.C., GOOD S. (1967). — Parental Antecedents of Children's Beliefs in Internal-External Control of Reinforcements in Intellectual Achievement Situations, *Child Development*.
- KRAUSS I. (1964). — Educational Aspirations among Working-Class Youth, *American Sociological Review*, 29 (867-879).
- LAGNEAU-MARKIEWICZ J. (1974). — Les pays socialistes de 1945 à 1970, in : SAUVY A. et GIRARD A., o.c. (23-56).
- LANE M. (1972). — Explaining Educational Choice, *Sociology*, 6 (255-266).
- LAUTREY J. (1973). — Environnement familial et développement intellectuel, *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 2, 3 (227-243).
- LAUTREY J. (1974). — Niveau socio-économique et structuration de l'environnement familial, *Psychologie française*, 19, 1-2 (41-63).
- LAUTREY J. (1976). — Classes sociales et développement cognitif, *La Pensée*, 190, décembre (31-53).
- LAUTREY J. (1980). — *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, Paris, P.U.F.
- LAWLER J. (1978). — Intelligence, génétique, racisme : Le quotient intellectuel est-il héréditaire ? Paris, Editions sociales, traduit de : IQ, heritability and racism.
- LINDGREN H.C., GUEDES H.A. (1963). — Social Status, Intelligence and Educational Achievement among Elementary and Secondary Students in São Paulo, Brazil, *Journal of Social Psychology*, 60, juin (9-14).
- LIPSET S.M., BENDIX R. (1959). — *Social Mobility in Industrial Societies*, Berkeley/Los Angeles, University of California Press.
- LONGUET O. (1980). — Contribution à une approche des attitudes socio-éducatives dans les familles appartenant au personnel de l'armée et de la police, *Psychologie scolaire*, 32, 2^e trimestre (47-52).
- MACLAY I. (1968). — A Random Sample of University Undergraduates, *University Quarterly*, 23, 1 (80-94).
- MADAUS G.F. et al. (1979). — The Sensitivity of Measures of School Effectiveness, *Harvard Educational Review*, 49 (207-230).
- MALMQUIST E. (1958). — *Factors Related to Reading Disabilities in the First Grade of the Elementary School*, Stockholm, Almqvist and Wiksell.
- MALMQUIST E. (1973). — *Les difficultés d'apprendre à lire* (traduction et adaptation par I. Inizan), Paris, A. Colin.
- MARCOS H. (1976). — *Climat familial et réussite scolaire*, in : REUHLIN, o.c. (285-312).
- MATHIEU E. (1968). — Influence des situations familiales sur la scolarité d'une population d'enfants nés en 1952, *BINOP*, 24, 4 (237-268).
- MAYESKE G.W. et al. (1972). — *A Study of our Nation's Schools*, HEW Publications n° DE 72-142, Washington D.C., US Department of Health, Education and Welfare.
- MCCLELLAND D.C. (1961). — *The Achieving Society*, Princeton.
- MCCLELLAND D.C., ATKINSON J., CLARK R.A., LOWELL B.L. (1953). — *The Achievement Motive*, New York.
- MCCLELLAND D.C., BALDWIN A.L., BRONFENBRENNER U., STRODBECK F.L. (1958). — *Talent and Society*, Princeton, D. Van Nostrand Co.

- MIGLIORINO G. (1971-72). — Relation entre l'intelligence des enfants, les conditions socio-économiques des parents et les dimensions de la famille, *Bulletin de Psychologie*, 302, 25 (988-994).
- MILLER G.W. (1971). — *Educational Opportunity and the Home*. London, Longman.
- MILNER E. (1951). — A Study of the Relationship between Reading Readiness in Grade School One Children and Patterns of Parent-Child Interaction, *Child Development*.
- MINGAT A. (1981). — Aptitudes et classes sociales. Accès et succès dans l'enseignement supérieur, *Population*, 2, mars-avril (337-360).
- Ministère de l'Éducation, SEIS (1976). — L'échantillon dit « panel d'élèves ». Principaux résultats de l'enquête 1974-1975, *Études et documents*, 35.
- MOROKVASIC M. (1975). — Note critique sur : KRNETA C., POTKONJAK N., DJORDJEVIC J. (1973), Neuspach ucenika u osnovnim i srednjim školama beograda (L'échec des élèves dans les écoles primaires et secondaires de Belgrade), *Revue Française de Pédagogie*, 33, octobre-décembre (58-61).
- MORROW W.R., WILSON R.R. (1961). — Family Relations of Bright High Achieving and Underachieving High School Boys, *Child Development*, 32, 3 (501-510).
- MOSTELLER F., MOYNIHAN D.P., eds. (1972). — *On Equality of Educational Opportunity*, New York, Random House.
- MUSGROVE F. (1966). — *The Family, Education and Society*, London, Routledge and Kegan Paul.
- NASSRI K. (1930). — *Tests d'intelligence et rendement scolaire*, Paris, P.U.F.
- NEWSOM Report (1963), Central Advisory Council for Education. — *Half Our Future*, London, HMSO.
- NEWSON J., NEWSON E. (1963). — *Patterns of Infant Care in an Urban Community*, London, Allen and Unwin.
- OBOEUF Y. (1980). — Echec scolaire et modèles relationnels (pouvoir, savoir et idéologie dominante), *Psychologie scolaire*, 32, 2 (53-62).
- OCDE (1971). — *Disparités entre les groupes en matière de participation à l'enseignement*, Rapports de base n° 4 et n° 10 de la Conférence sur les politiques d'expansion de l'enseignement, Paris, OCDE.
- OCDE (1975). — *L'éducation, les inégalités et les chances dans la vie* (Education Inequality and Life Chances), Paris, OCDE (2 vol.).
- OEUVRARD F. (1979). — « Démocratisation » ou élimination différée ? *Actes de la Recherche en Sciences sociales*, 30, novembre (87-97).
- PARDO A.M., DUCHEIN C., BRÉTON J. (1974). — Performances en lecture au cours préparatoire, participation à la classe et milieu d'origine des élèves, in : CRESAS, o.c. (49-81).
- PARSONS T. (1953). — *A Revised Analytical Approach to the Theory of Social Stratification*, in : BENDIX R. et LIPSET S.M., eds., *Class, Status and Power* New York, The Free Press, reproduit et traduit in : *Éléments pour une sociologie de l'action*, Paris, Plon, 1955 (256-325).
- PELNARD-CONSIDERE J., LACROIX A., MORLAT A. (1971). — Niveau d'intelligence et réussite scolaire : étude du cheminement scolaire au cours du second cycle secondaire et des orientations prises à son issue, *BINOP*, 4, septembre-octobre (249-279).
- PERRENOUD P. (1970). — *Stratification socio-culturelle et réussite scolaire : les déficiences de l'explication causale*, Genève, Droz.
- PICHOT P., RENNES P. (1949). — Le pronostic de la réussite scolaire. Valeur respective d'un test de facteur G et d'un test de vocabulaire, *Enfance*, 2, 4 (364-365).
- PIERON H. (1936). — Intelligence et succès scolaire, *Semaine de l'orientation professionnelle*.
- PLOWDEN Report (1967), Central Advisory Council for Education. — *Children and their Primary Schools*, London, HMSO.
- POSTLETHWAITE T.H. (1976). — *The Survey of the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) : Implications of the IEA Surveys of Achievement*, in : PURVIS A.C. et LEVINE D.V., eds., *Educational Policy and International Assessment*, Berkeley, Calif., McCutchan.
- PRECHEUR J.C. (1977 a). — Les déterminants de la réussite et de l'orientation au niveau du baccalauréat, *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 2 (105-135).
- RADLINSKA H. (1938). — Les causes sociales des succès et insuccès scolaires, *Bulletin International de la société scientifique de pédagogie*, vol. 1, fasc. 4 (324-351).
- REISMANN L. (1953). — Levels of Aspirations and Social Class, *American Sociological Review*, 3, juin (233-242).
- REUHLIN M. (1972). — Les facteurs socio-économiques du développement cognitif, in : DUYCKAERTS et al., *Milieu et développement*, Paris, P.U.F. (69-136).
- REUHLIN M., dir. (1976). — *Cultures et conduites*, Paris, P.U.F.

- REUHLIN M., BACHER F. (1969). — *L'orientation à la fin du premier cycle secondaire*, Paris, P.U.F.
- ROBBINS Report (1963). — Committee on Higher Education, *Higher Education*, London, HMSO.
- ROEDER P.M., PASDZIERNY A., WOLF W. (1965). — *Sozialstatus und Schulerfolg. Bericht über empirische Untersuchungen*, Heidelberg, Quelle u. Meyer.
- ROSEN B.C. (1956). — The Achievement Syndrome : A Psycho-Cultural Dimension of Social Stratification, *American Sociological Review*, 21, avril.
- ROSEN B.C. (1962). — Socialization and Achievement Motivation in Brazil, *American Sociological Review*, 22.
- ROSEN B.C. (1964). — Family Structure and Value Transmission, *Merrill-Palmer Quarterly*, 10.
- ROSEN B.C., ANDRADE R. (1959). — The Psychosocial Origin of Achievement Motivation, *Sociometry*, 22.
- ROUSSON M. (1970). — Les interactions en milieu scolaire et en milieu familial et la performance scolaire, *BINOP*, 26, 3 (147-172).
- RUTTER M., MAUGHAM B., MORTIMORE P., OUSTON J. (1979). — *Fifteen Thousand Hours : Secondary Schools and their Effects on Children*, London, Open Books.
- SAUVY A., GIRARD A. (1965). — Les différentes classes sociales devant l'enseignement, *Population*, 2, reproduit in : INED (1970), o.c. (233-260).
- SAUVY A., GIRARD A. (1974). — *Vers l'enseignement pour tous*, Paris, Bruxelles, Elsevier-Sequoia.
- SCANZONI J. (1967). — Socialization, Achievement and Achievement Values, *American Sociological Review*, 32.
- SCHNEIDER L., LYGGAARD S. (1963). — The Deferred Gratification Pattern : A Preliminary Study, *American Sociological Review*, 18.
- SEWELL W.H. (1961). — Social Class and Childhood Personality, *Sociometry*, 24.
- SEWELL W.H., HALLER A.O., STRAUSS M.A. (1957). — Social Status and Educational and Occupational Aspirations, *American Sociological Review*, 22, 1, février.
- SEWELL W.H., SHAH V.P. (1967). — Socioeconomic Status, Intelligence and the Attainment of Higher Education, *Sociology of Education*, 40, hiver (1-23), reproduit in : KARABEL J. et HALSEY A.H. (1977), o.c. (197-215).
- SHAW M.C. (1961). — Need Achievement Scales as Predictors of Academic Success, *Journal of Educational Psychology*.
- SHAW M.C. (1964). — Note on Parent Attitude toward Independence Training and the Academic Achievement of their Children, *Journal of Educational Psychology*, 55, 6 (371-374).
- SHAYCROFT M.F. (1967). — *The High School Years : Growth in Cognitive Skills*, Pittsburgh, American Institute.
- SHELDON W.D., CARRILLO L. (1952). — Relation of Parents, Home and Certain Developmental Characteristics to Children's Reading Abilities, *The Elementary School Journal*, 52 (262-270).
- SMITH M. (1972). — *Equality of Educational Opportunity : The Basic Findings Reconsidered*, in : MOSTELLER F. et MOYNIHAN D.P., o.c. (230-242).
- SOLOMON D., HOULIHAN K., BUSSE T., PARELIUS R. (1971). — Parent Behavior and Child Academic Achievement, Achievement Striving and Related Personality Characteristics, *Genetic Psychology Monographs*, 82, 2 (173-273).
- SRESAS (1978 a, b). — Nouvelles études sur l'échec scolaire (1, 2), *Recherches pédagogiques*, 95, 96, Paris, INRP.
- STEPHENSON R.M. (1958). — Stratification, Education and Occupational Orientation, *British Journal of Sociology*, 9.
- STRAUSS M.A. (1962). — Deferred Gratification, Social Class and the Achievement Syndrome, *American Sociological Review*, 27.
- STRODTBECK F.L. (1958). — *Family Integration, Values and Achievement*, in : MCCLELLAND D.C. et al., o.c., reproduit in : HALSEY A.H., FLOUD J. et ANDERSON C. (1961), o.c. (305-347).
- SUGARMAN B.N. (1966). — Social Class and Values as related to Achievement and Conduct in School, *Sociological Review*, 14, 3, novembre (287-302).
- SWIFT D.F. (1967). — Social Class, Mobility-Ideology and Eleven-Plus Success, *British Journal of Sociology*, 18.
- SWIFT D.F. (1968). — *Social Class and Educational Adaptation*, in : BUTCHER H.J., ed., *Educational Research in Britain*, London, University of London Press.
- SWIFT D.F. (1970). — *Social Class and Achievement Motivation*, in : SWIFT D.F., ed., *Basic Readings in the Sociology of Education*, London, Routledge and Kegan Paul.
- TEDESCO E. (1979). — *Des familles parlent de l'école*, Paris, Casterman.
- TORT M. (1974). — *Le quotient intellectuel*, Paris, Maspéro.

- TURNER R.H. (1964). — *The Social Context of Ambition*, San Francisco, Chandler.
- VASQUEZ A., STAMBAK M., SEYDOUX A., PENA-PERON D. (1978). — *Modalités d'intégration des enfants de cinq ans à l'école maternelle en fonction de leur milieu d'origine*, in : SRESAS, 1978 a, o.c. (7-44).
- VIAL M., STAMBAK M., BURGUIERE E. (1974). — *Caractéristiques psychologiques Individuelles, origine sociale et échecs scolaires*, in : CRESAS, o.c. (7-47).
- WALKER D.A. (1978). — *The IEA Six-Subject Survey : An Empirical Study of Education in twenty-one Countries*, Stockholm, Almqvist and Wiksell, New York, John Wiley and Sons.
- WARNER W.L., HAVIGHURST R.L., LOEB M.B. (1944). — *Who Shall Be Educated?* New York, Harper and Row.
- WASHBURN N.F. (1959). — *Socio-economic Status, Urbanism and Academic Performance in College*, *Journal of Educational Research*, 53, 4 (130-137).
- WEINER M., MURRAY W. (1963). — *Another Look at the Culturally Deprived and their Levels of Aspiration*, *Journal of Educational Sociology*.
- WILSON A.B. (1969). — *The Consequences of Segregation : Academic Achievement in a Northern Community*, Berkeley, Glendessary Press.
- WILSON H., HERBERT G.W. (1978). — *Parents and Children in the Inner City*, London, Routledge and Kegan Paul.
- WINTERBOTTOM M. (1958). — *The Relation of Need for Achievement to Learning Experiences in Independence and Mastery*, in : ATKINSON, ed., *Motives in Fantasy, Action and Society*, Princeton, Van Nostrand.
- WOLFF P. DE, HARNQVIST K. (1962). — *Réserve d'aptitudes : leur importance et leur répartition*, in : HALSEY A.H., ed., o.c.
- WYLIE L. (1969). — *Un village du Vaucluse*, Paris, Gallimard, traduit de : *Village in the Vaucluse*, New York, Harper and Row, 1964, 2^e éd.
- YOUNG M., MCGEENEY P. (1968). — *Learning Begins at Home. A Study of a Junior School and its Parents*, London, Routledge and Kegan Paul.
- ZAZZO B. (1978). — *Un grand passage : de l'école maternelle à l'école élémentaire*, Paris, P.U.F.
- ZAZZO R. (1946 a). — *Intelligence et quotient d'âge*, Paris, P.U.F.
- ZAZZO R. (1946 b). — *Le devenir de l'intelligence*, Paris, P.U.F.
- ZAZZO R. (1960). — *Les jumeaux, le couple et la personne*, Paris, P.U.F.
- ZOBERMAN N. (1979-1980). — *Réussite scolaire, milieux sociaux et représentation du rôle de l'école*, *L'éducation enfantine*, 1, octobre 1979 (17-18), 2, novembre 1979 (21-22), 3, décembre 1979 (19-20), 4, janvier 1980 (19-20).
- ZUNICH M. (1962). — *The Relation between Junior High School Student Problems and Parental Attitudes toward Child Rearing and Family Life*, *The Journal of Educational Research*, 56, 3 (134-138).

NOTES CRITIQUES

BOTKIN (James W.). — On ne finit pas d'apprendre : le fossé humain à combler : Rapport au Club de Rome / James W. Botkin, Mahdi Elmandjra, Mircea Malitza. — Paris ; Oxford : Pergamon press, 1980. — XVII-179 p. ; 21 cm.

On ne finit pas d'apprendre est le titre donné à la traduction française du second rapport élaboré par le Club de Rome pour faire suite au premier : **Haïte à la croissance** qui a eu le succès que l'on sait. Titre malheureux ? On a de bonnes raisons de le penser, tant il ne prend pas valeur de réponse, comme c'était le cas dans le texte anglais où, à **Limite to growth**, on suggérait **No limits to learning**.

C'est cependant de cette réponse qu'il s'agit. Les trois auteurs du rapport, J.W. Botkin, M. Elmandjra et M. Malitza envisagent comment l'éducation pourrait être une solution pour lutter contre la détérioration matérielle et humaine à l'échelle planétaire.

Pour ce faire, ils proposent qu'un apprentissage innovateur global « moyen nécessaire de préparer les individus et les sociétés à agir de concert dans des situations nouvelles » (p. 19), et fondé sur l'anticipation et sur la participation se substitue à celui simplement inculcateur de valeurs du passé ou à un autre caractérisé par des chocs qui risqueraient d'accroître les ruptures et la dégradation. Ainsi en misant sur cette forme d'apprentissage les auteurs estiment-ils qu'il sera possible de réduire le fossé existant entre les divers groupes d'hommes de notre fin du XX^e siècle.

Apprendre pour combler le fossé, mais apprendre dignement et de façon de plus en plus responsable et donc de moins en moins répétitive et uniformisante par transferts des modèles dominants. En effet, qui dit combler le fossé entre les hommes ne dit pas réduire, conformiser. Au contraire, pour les auteurs du rapport, il ne saurait y avoir de progrès, de réponse adéquate au défi des inégalités que dans le développement des identités culturelles variées. Pas un modèle unique donc, mais des identités à affirmer dans le respect mutuel pour permettre à chaque culture de s'épanouir originalement dans l'interdépendance.

Voici un livre digne d'intérêt par l'ambition du projet qu'il véhicule et par l'approche globaliste et dynamique qu'il propose. On peut, cependant, regretter parfois que cette globalité se réduise à des généralités ou à des synthèses assez vagues ce qui est le lot malheureusement de bien des rapports ou des comptes rendus de colloques.

Georges LERBET.

CHOBAX (J.). — Enseignement (L') du français à l'école élémentaire : quelle réforme ? / Jacqueline Chobaux et Monique Segré. — Paris : P.U.F., 1981. — 233 p. ; 22 cm. — (Pédagogie d'aujourd'hui).

Les prises de position, tant en milieu scolaire qu'extra-scolaire, sont souvent âpres et catégoriques lorsqu'elles concernent l'enseignement du français ou une réforme du système éducatif. On peut le déplorer mais aussi s'en réjouir en ce qu'elles témoignent de l'importance accordée à la langue et à l'école dans l'inconscient individuel et collectif. Notons aussi combien, d'une façon générale, l'école et la langue sont porteuses des mêmes représentations et, en conséquence, sont soumises au même type de critique que l'on modifie ou pas l'organisation pour la première ou l'enseignement pour la seconde. Deux reproches contradictoires sont faits simultanément à l'une et l'autre : le monde scolaire et extra-scolaire souhaitent « l'ouverture » de l'école, un changement de la didactique traditionnelle du français mais

lorsqu'une modification est apportée dans l'un ou l'autre des champs, il n'est pas rare d'assister à des attitudes rétrogrades, reflet d'un mouvement de balance bien connu : aucun changement n'est envisageable à l'école, puis changements ou réformes sont constants : ce sont eux qui sont à l'origine de l'incompréhension des usagers du système éducatif, et, à terme, de l'échec scolaire. Depuis toujours, l'école et la langue ont été l'objet de débats passionnés montrant bien ainsi combien elles font toutes deux partie d'un patrimoine national, sinon collectif...

Il fallait donc un certain courage à J. Chobaux et M. Segré, sociologues au C.N.R.S., pour analyser le processus de réforme de l'enseignement du français à l'école primaire engagé à partir de 1963 par l'institution scolaire ; courage en effet pour tenter d'y voir clair dans un imbroglio administrativo-scientifique, mais courage aussi pour objectiver des faits et des situations souvent caractérisés par une susceptibilité excessive.

Ce n'est certes pas le premier ouvrage sur l'enseignement de la langue à l'école, mais l'originalité de celui de J. Chobaux et M. Segré réside dans l'analyse du fonctionnement du système Education nationale à travers un exemple particulier qu'a vécu le monde pédagogique dès les premières années de la V^e République : la réforme de l'enseignement du français à l'école primaire dont a été chargée la commission dite Rouchette, et les expérimentations qui en ont découlé. L'un des mérites, et non des moindres, de ce livre est d'avoir resitué les travaux de cette commission par rapport à ceux d'autres commissions ministérielles menées pendant la même période (mathématiques, enseignement préscolaire et élémentaire, tiers temps pédagogique, commission Emmanuel, activités d'éveil), mais aussi par rapport aux mouvements socio-économiques servant de toile de fond historique à l'ensemble de l'étude.

Quelles en étaient les hypothèses de départ ? Les changements réels dans le fonctionnement d'un micro-système (ici l'éducation) s'opèrent sous une pression extérieure et sont rarement mis en œuvre par les agents appartenant à ce micro-système, tous deux dans l'impossibilité d'échapper aux comportements d'auto-conservation et d'auto-reproduction. Dans le cas étudié, les modalités de fonctionnement de la commission Rouchette et les objectifs différents entre ses membres, d'une part, et le ministère de l'Education qui l'avait instaurée, d'autre part, ne pouvaient que conduire au décalage entre les principes généraux et les propositions contenus dans le projet d'instructions officielles de 1966 et le plan de Renovation de 1970. Une réflexion et des expérimentations pédagogiques plus étroitement liées aux recherches en sciences humaines et sociales et ayant pour objectif essentiel un projet global d'éducation auraient sensiblement réduit la part de l'échec relatif qui, selon J. Chobaux et M. Segré, entache la réforme de l'enseignement du français à l'école primaire.

C'est donc à partir d'entretiens auprès des acteurs de ce mouvement de réforme (I.D.E.N., instituteurs, responsables nationaux, universitaires, etc.) et de l'analyse du contenu des multiples textes qui ont ponctué l'histoire de ce mouvement que les auteurs rendent compte d'un processus de réforme à travers les contradictions du fonctionnement du système Education nationale.

C'est après avoir constaté que les objectifs de la loi de réforme de l'enseignement votée en 1959 (instaurant la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans et un cycle d'observation pour tous les élèves à l'issue du cycle élémentaire) ne sont pas atteints que le ministère décide de mettre en place une commission placée sous la présidence de l'inspecteur général Rouchette ; son rôle résidait principalement en la définition des connaissances linguistiques exigibles à la fin du CM2 afin de mieux préparer les élèves à leur entrée dans le premier cycle du secondaire. On ne peut qu'être frappé de la survivance du problème puisqu'il se pose encore aujourd'hui avec d'autant plus d'acuité que le pourcentage d'élèves en situation d'échec scolaire est en augmentation constante. Bien évidemment, les pédagogues membres de la commission tentent d'infléchir l'orientation de leur travail dans une perspective plus générale par

une réflexion sur le processus éducatif lui-même et notamment en faisant expérimenter, par le biais des écoles normales coordonnées par l'I.N.R.P., le projet d'instructions officielles. Mais ce qui était initialement une démarche particulièrement originale de la part d'une institution ministérielle réputée centralisatrice se révèle être un moyen de contrôle (par les attributions financières accordées, entre autres) et d'infléchissement des problématiques et travaux engagés sur l'ensemble du territoire. Ceci pose, nous semble-t-il, le problème essentiel de la possibilité d'une innovation spécifique menée dans un environnement immuable et statique, auquel on ne change rien. Ceci a conduit les membres des diverses commissions à ce qu'on pourrait appeler une spécialisation dans leur discipline, n'échappant bientôt plus au comportement souvent repéré dans ce cas-là : la défense et le maintien de leur spécificité plutôt que la recherche de passerelles, de caractéristiques, d'objectifs ou de méthodes communs avec d'autres champs disciplinaires. Sur ce point, l'analyse que font J. Chobaux et M. Segré comporte une contradiction : d'un côté, elles regrettent que les sciences humaines n'aient pas été suffisamment mises à contribution dans la réflexion, les expérimentations et la rédaction des textes officiels, de l'autre elles soulignent « certains feux du rôle attribué aux sciences humaines pour répondre à des questions posées par l'éducation » (p. 232). Sans doute faisaient-elles référence, dans cette dernière affirmation, à l'appel des équipes d'expérimentation aux linguistes qui ont, selon elles, mal orienté les travaux et ce de deux manières : la première en mettant l'accent sur l'objet-langue, d'où l'importance de plus en plus prépondérante accordée aux activités de grammaire, donnant ainsi à la classe de français un statut très disciplinaire sous le couvert de méthodes scientifiques ; la seconde en créant une confusion chez les expérimentateurs sur leur rôle : en effet, conduits qu'ils étaient à s'initier aux outils et à l'analyse linguistiques, les plages respectives de temps entre la formation et la recherche comportaient des frontières mal établies. Les auteurs paraissent le regretter mais il nous semble que c'est justement ce point qui a été fructueux dans toute cette aventure pédagogique car cette double pratique ne pouvait qu'enrichir la réflexion et les méthodes pédagogiques. A ce propos d'ailleurs, J. Chobaux et M. Segré analysent parfaitement pourquoi, quand et comment ce qui n'était qu'un groupe de réflexion est devenu une équipe d'expérimentateurs puis de chercheurs. Mais sont-ce des chercheurs, au sens traditionnel du terme, tous ces enseignants engagés dans une démarche d'innovations sur l'enseignement du français ? C'est cette question latente, mais bien présente, qui est la clef de voûte du livre dont les auteurs déplorent que n'ait jamais été remis en cause le fait même d'enseigner le français. Qu'est-ce donc, en effet, que cette « discipline », support d'enseignement aux autres disciplines scolaires ? Une étude des représentations de la langue chez les différents acteurs de la vie quotidienne aurait peut-être pu constituer des éléments de réponse de même aussi que celle des modalités d'évaluation des expérimentations de français.

Quoi qu'il en soit, le livre de J. Chobaux et M. Segré est important par les questions essentielles qu'il pose en filigrane : quelle langue « enseigner » à l'école, quels sont les rapports entre recherche et innovation, réforme et changement, pédagogie et science ?

Michèle CAMBRA.

Enfants et parents en question : l'enfant de 7 à 11 ans, sa famille, son environnement.
— Paris : Fédération nationale des écoles des parents et des éducateurs, 1980. — 287 p. : ill. ; 25 cm. Bibliogr.

A la demande de la « Fondation for Child Development » (U.S.A.), la F.N.E.P.E. a pu mener en France, en 1978, une vaste enquête sur les aspects essentiels de la vie familiale et sociale de 1 300 familles, constituant un échantillon représentatif de

la population française. Père, mère et enfants ont été interrogés séparément sur les mêmes thèmes, ceux-ci formant le décor et la trame de la vie quotidienne. Nous sommes donc en présence d'une vaste série d'instantanés, photographiant à un moment précis ces familles françaises. L'intérêt de cette enquête naît en partie des possibilités de comparaisons internationales, mais aussi des comparaisons à établir à l'intérieur même de cet échantillon, en tenant compte des variables systématiquement exploitées : sexe, âge des parents (celui des enfants concernés étant la tranche des 7-11 ans), habitat, revenus, catégories socio-professionnelles, niveau d'études du père et de la mère, nombre d'enfants dans la famille.

Les auteurs prennent bien la précaution d'insister sur le fait que leur étude est une vaste monographie, qui se situe plus au niveau des représentations qu'à celui d'une réalité qui se voudrait objective. Ceci ne nous paraît nullement un obstacle à l'exploitation des résultats accumulés dans cette enquête, encore que l'on peut se demander si la monographie et les représentations se situent au même niveau d'analyse.

Il faut lire cet ouvrage comme on regarde un album... de familles ; chacun peut revenir ensuite sur tel point précis, qu'il pourra confronter avec ses propres observations.

Dès les premières pages du compte rendu de l'enquête, on prend conscience de l'importance de l'ancrage des traditions dans les modes de vie, les représentations de soi, des autres, de ses rôles, de son statut d'enfant, d'écolier, de père, de mère, de travailleur, d'éducateur. On y retrouve avec parfois une certaine déception, une répartition très inégale des tâches entre les hommes et les femmes, des attentes importantes et chargées d'anxiété vis-à-vis de l'école (l'amertume et surtout l'anxiété qu'elle suscite sont à la mesure des espérances que l'on y place), une centration sur l'enfant, sur sa réussite scolaire et son bien-être, une méfiance vis-à-vis de l'information sur la sexualité, une éducation très différenciée des filles et des garçons. A la lecture de cet ouvrage, la perception du changement social dans la vie familiale et les comportements parentaux n'est ni évidente, ni toute prête à surgir.

Les variations internes sont comme toujours liées aux ressources, au niveau d'études des parents (l'importance accordée aux études de la mère marque indéniablement un changement dans les pratiques des chercheurs), aux catégories socio-professionnelles. Les loisirs, les résultats scolaires, la qualité des échanges, les représentations réciproques des parents et des enfants, l'organisation des loisirs, la disponibilité des parents, toutes ces données sont profondément marquées par les variables citées plus haut. L'enfant appartient à sa classe sociale d'origine.

On retrouve par exemple chez les parents une nette répartition des rôles et des tâches selon les sexes dans toutes les catégories précitées. Ceci continue à jouer un grand rôle dans une éducation différenciée des enfants et contribue à l'intériorisation de modèles d'adultes et de couples particulièrement stables. C'est ainsi que l'aide ménagère continue à occuper largement le « temps libre » des filles, même si on souhaite voir celles-ci prolonger leurs études pour obtenir une meilleure insertion professionnelle.

Le niveau d'instruction des parents agit de façon parfois inattendue sur leur vie quotidienne et celle de leurs enfants. On constate que les parents les plus instruits se répartissent plus équitablement les tâches ménagères ; mais ce sont eux également qui se plaignent de celles qui leur incombent... Ils sévissent moins que les autres parents, mais privent plus souvent leurs enfants de télévision que les parents les moins instruits. Ils valorisent directement ou indirectement l'école dans l'espoir anxieux de voir leurs enfants accéder au même niveau d'instruction qu'eux.

L'espoir d'un changement d'attitudes ne semble pas venir du côté des jeunes parents puisque c'est en paroles — et non dans leurs actes — qu'ils se détachent des valeurs éducatives traditionnelles.

Le travail de la femme ne fait pas sensiblement évoluer les représentations des rôles parentaux dans la vie familiale et dans l'éducation des enfants. Cette enquête, comme celles qui l'ont précédée, fait ressortir la tendance à dévaloriser le statut de la femme au foyer, et l'existence d'un sentiment de culpabilité vis-à-vis des enfants chez la femme qui travaille à temps complet.

La variation de ces premières données selon le type d'habitat montre bien l'ancrage des traditions dans les milieux ruraux. On peut penser à la lecture de ce livre, que la notion d'habitat est mal délimitée. Peut-on réduire à un même terme, les notions géographiques, d'environnement et ses particularités socio-culturelles et le logement ? Il semble que ce critère aurait dû être affiné pour rendre plus pertinents les résultats de l'enquête qui s'y rattachent.

La représentation de soi chez l'enfant renvoie aux images parentales ; et bien souvent l'enfant porte sur ses parents un regard chargé d'anxiété qui le renvoie à lui-même ! « et s'ils m'aimaient moins ? », « que vais-je devenir s'ils se disputent ? ». Toutes les variables sociologiques semblent perdre leur importance quand l'enfant exprime sa dépendance affective vis-à-vis de ses parents, réactivant une anxiété fondamentale. L'enquête pose justement la question de savoir où et comment l'enfant peut se situer à partir de tous ces effets de miroirs qui interfèrent sans cesse dans les relations parents-enfants.

Et pourtant dans cette famille où l'enfant trouve péniblement sa place, l'éducation reste une préoccupation prédominante, solidement fondée sur les principes manichéens de l'autorité. Deux tiers des familles, principalement recrutées parmi les plus modestes et les moins instruites, résistent aux idées libérales préconisées par le tiers le plus aisé et le plus instruit. Partout l'éducation reste spécifiquement sexuée. La liste des activités destinées aux filles et celles destinées aux garçons reste désolante dans la vision stéréotypée qu'elle donne de la répartition des « dons » selon le sexe.

Les punitions demeurent elles aussi soumises à la tradition, le châtimement corporel étant largement plus souvent utilisé que la punition réparatrice. Il est d'ailleurs beaucoup plus fréquemment cité par ceux qui reçoivent les coups que par ceux qui les donnent.

L'information sexuelle que les enfants reçoivent de leurs parents semble encore l'objet de nombreuses réticences. Dispensée difficilement par la mère le plus souvent (l'absence du père dans ce domaine demeure une constante remarquable), elle est liée au niveau des études des parents ; « l'ignorance croît avec la baisse des revenus. 40 % des enfants de 7 à 11 ans se déclarent ignorants dans les classes de revenus inférieurs », « et 15 % dans les classes de revenus supérieurs ».

L'information sexuelle chez les enfants les plus jeunes a-t-elle si peu évolué ? Rencontre-t-elle toujours les mêmes réticences que du temps de nos grands-mères ? Il serait intéressant d'étudier ce problème à partir de l'éveil de la puberté, c'est-à-dire après 11 ans. Nous sortons alors du cadre de cette recherche, mais il apparaît évident que la coupure à 11 ans n'est pas très favorable à l'étude d'un tel problème.

L'occupation des temps libres de l'enfant se module également selon le milieu socio-culturel, le sexe, et l'âge. Faisons au préalable remarquer que le temps libre n'est pas encore une notion facile à utiliser dans une recherche. Son occupation, parfois autoritaire, lui enlève son caractère de vacuité. Celle-ci est bien souvent dans l'esprit des parents, comme dans les catégories d'analyse des chercheurs, assimilée à l'ennui ou au temps perdu. Existe-t-il un temps où il ne se passe rien ? Est-ce pensable dans notre société qui raccourcit tellement le temps de l'enfance ? Est-ce un tort de l'enfance à redresser en l'insérant dans de multiples institutions de loisirs (que devient un temps libre institué ?) ou ne serait-ce pas un droit à lui reconnaître : donner le temps d'avoir du temps.

Remarquons une fois encore le succès incontesté de la télévision dans tous les milieux. Elle vient en premier choix dans 81% des cas pour tous les enfants de l'échantillon. Sa privation est reconnue comme une punition importante et redoutée. Elle vient juste après les gifles, les fessées et les cris.

L'articulation travail-temps libre varie selon l'environnement géographique, la coupure la plus grande se situant entre les grandes villes et le milieu rural. Mais pour tous les enfants, d'une manière générale, le temps libéré par l'école est consacré en priorité... au travail scolaire. A la ville comme à la campagne, chez les ouvriers comme chez les cadres supérieurs, on ne peut regarder la télévision que lorsque le travail scolaire est terminé. C'est la mère qui le plus souvent veille à ce que l'ordre des priorités soit scrupuleusement respecté.

L'occupation du temps des enfants pendant les vacances scolaires est un indicateur très net de différenciation sociale. « Dans toutes les tranches de revenus inférieurs à 800 F (par unité de consommation), près d'un enfant sur deux (47%) ne part pas, même un jour, alors que parmi les revenus supérieurs presque tous les enfants partent cinq semaines et plus. » L'effectif des non-partants aux petites vacances atteint pratiquement 100% dans les tranches des revenus inférieurs.

Le temps de l'école et son emploi, s'il est globalement apprécié par les parents et les enfants, est cependant l'objet de peurs, de discriminations sociales, parfois durement ressenties. C'est une préoccupation importante pour tous les membres de la famille. Les résultats scolaires renforcés par les jugements des parents (et des décisions positives ou négatives qui peuvent en découler) exercent une forte influence sur l'image de soi. Le mauvais élève est en plus un mauvais enfant. Il faut revenir sur ce chapitre à l'intérêt de centrer l'enquête sur les représentations et non sur la réalité objective. Cette centration est porteuse de limites. La satisfaction globale des parents vis-à-vis de l'école masque le phénomène d'inégalité des classes sociales devant le fait scolaire. Dans la mesure où une large partie de la population la moins instruite n'a pas accès à une connaissance objective du fonctionnement sociologique de l'école, elle a tendance à se contenter de ce que sa position de classe lui permet de connaître et d'espérer. Ces considérations dépassent certes le cadre de cette enquête, mais on ne peut qu'être très prudent dans l'interprétation d'indices de satisfaction souvent induits par des questions à choix multiples. Comment peut-on expliquer que cette satisfaction quasi générale soit assortie d'une telle anxiété, d'une telle peur des conséquences des résultats scolaires ?

Une des données très intéressante de cette enquête est l'élargissement de la notion de travail et de la place qu'elle prend dans la vie des deux parents. La dichotomie traditionnelle entre le pseudo-travail domestique (car non rémunéré) et le travail (rémunéré) de l'homme tend à s'effacer. Elle n'est déjà plus une catégorie d'analyse. On a tenu compte dans le questionnaire des multiples aspects de la notion de travail, chez l'homme (qui n'est plus réduit au rôle de pourvoyeur de fonds) et chez la femme qui n'est pas considérée comme « travaillant » ou « ne travaillant pas ».

Les femmes ont de plus en plus accès au travail rémunéré, sans toutefois abandonner les tâches ménagères. Nous sommes encore en présence d'une population féminine atteinte du mal des cumuls. C'est au niveau de l'éducation des enfants, et de l'occupation des loisirs, que le père commence à prendre en charge un certain nombre d'activités. Les contributions communes convergent sur l'enfant et surtout sur ses activités scolaires. C'est la femme qui travaille à temps partiel qui est la moins favorisée. En plus de son travail, elle semble considérée par son conjoint comme ayant du temps pour assumer la quasi-totalité des travaux domestiques. Ce résultat est à méditer au moment où le travail à temps partiel semble être le recours contre un certain nombre de difficultés économiques et comme une bonne solution particulièrement conseillée aux mères de famille.

La manière dont les enfants décrivent la répartition des travaux domestiques entre leurs parents est à elle seule éloquente. L'énumération des tâches imparties à la mère est particulièrement longue (36 rubriques), ou peut se résumer en une seule phrase : « Elle fait tout. » La liste des tâches accomplies par le père fait la moitié (19). On y trouve des activités plus égoïstes : « Il bricole son auto », ou plus épisodiques : « Des fois il balaie », « Des fois il fait la vaisselle ». On peut se demander si les enfants ne sont pas particulièrement bien préparés à reproduire les modèles de leurs parents.

La diversité des statuts mère/femme de notre société permet de penser qu'actuellement les rôles nouveaux sont juxtaposés aux anciens. Quelle incidence cela peut-il avoir sur les représentations que les filles se font de leur avenir ? Cette question est posée parmi beaucoup d'autres, mais demeure sans réponse au niveau d'une étude descriptive. C'est pourquoi la lecture de ce livre demeurera longtemps un bilan, un inventaire photographique particulièrement fidèle à la réalité (du moins telle qu'elle est perçue et vécue par les sujets), une source de renseignements très utiles pour les chercheurs en sciences sociales. Mais elle risque de laisser le lecteur sur sa faim dans la mesure où trop de questions restent sans réponse. Peut-être a-t-il manqué au départ une problématique, un questionnement de cette réalité photographiée ; ce qui aurait peut-être permis de la dynamiser, d'en tirer la construction d'un véritable objet de recherche.

Il faut surtout, comme le recommande les auteurs, la considérer comme une source documentaire minutieuse et actualisée permettant de nombreuses approches de la vie quotidienne des familles françaises.

Suzanne MOLLO.

Intelligence (L') est-elle héréditaire ? / ss. la dir. de Eveline Laurent. — Paris : E.S.F., 1981. — 161 p. ; 24 cm. — (Sciences de l'éducation).

L'ouvrage publié sous ce titre quelque peu accrocheur présente une série de contributions à une table ronde qui s'est tenue en 1978 et réunissait des personnes de spécialités très diverses, psychologues, sociologues, anthropologues, généticiens.

La première impression que l'on retire de la lecture de ce livre est que les contributeurs, malgré des points de vue très divers, s'accordent pour reconnaître qu'on ne saurait répondre à une question aussi générale.

A partir de ce premier accord, cependant, les positions divergent. Certains, semble-t-il, rejettent l'idée qu'on puisse, même en le précisant, aborder l'étude d'un tel problème. D'autres tentent au contraire de montrer qu'il est possible de formuler toute une série de questions abordables scientifiquement mais qu'il est essentiel de bien distinguer car ces différentes questions peuvent recevoir des réponses différentes.

Cette diversité de positions n'a rien d'étonnant à l'égard d'un sujet aussi discuté et aussi chargé idéologiquement que celui de l'hérédité de l'intelligence. La rétrospective que présente E. Laurent, qui retrace les contextes historiques et philosophiques des diverses étapes d'une longue controverse, m'a paru, de ce point de vue, fort intéressant.

Mais pour faire sereinement le point de la question, il y a lieu de bien distinguer l'état actuel des connaissances et les voies dans lesquelles s'engage la recherche des conséquences sociales que l'on est parfois tenté d'en tirer, oubliant que ces conséquences ne peuvent découler que de choix de valeurs, oubliant aussi que chacun des choix possibles peut être fait quelles que soient les conclusions auxquelles aboutit

l'étude scientifique. C'est, me semble-t-il, le sens de la conclusion d'E. Laurent à la fin de l'ouvrage lorsqu'elle écrit qu'il faut **casser le lien** entre l'aspect génétique de la transmission de tel ou tel trait et les conséquences pratiques, sociales notamment, qu'on peut en tirer.

Le lecteur ne trouvera pas dans ce livre un exposé méthodique des connaissances en matière d'hérédité de l'intelligence mais plutôt une série de coups de projecteur portant sur certains aspects de la question.

Il trouvera surtout, chez les différents contributeurs, le souci de distinguer différents problèmes, de délimiter le champ d'application de telle ou telle méthode, de préciser la portée de tel ou tel résultat.

Une première distinction porte sur l'objet de l'étude génétique qui peut être de déterminer le mode de transmission d'un caractère ou de rechercher les facteurs qui rendent compte de la variation de ce caractère dans une population. Lorsqu'on s'intéresse à cette deuxième question on peut encore distinguer l'étude des variations entre individus d'un même groupe (spécialement, dans ce type d'étude, de personnes présentant un certain degré de parenté) et celle des différences entre groupes dont on fait l'hypothèse qu'ils se distinguent soit sous l'angle de leur patrimoine génétique, soit sous l'angle des conditions de milieu dans lesquelles ils sont placés. P. Roubertoux expose ces distinctions et montre que les résultats obtenus jusqu'ici ne permettent pas de conclure avec la même assurance dans les différents cas.

Toujours en matière d'analyse génétique, A. Jacquard montre qu'il y a plusieurs façons d'analyser les variations entre individus d'un même groupe en termes de variations d'origine génétique, de variations attribuables au milieu et de variations provenant de l'interaction de facteurs génétiques et de facteurs de milieu et que les diverses décompositions de la variance qui peuvent être effectuées ne sont pas équivalentes. Ce rappel est utile puisqu'il fait apparaître l'importance des choix effectués à ce stade de l'étude et l'ambiguïté d'une notion telle que celle d'héritabilité. Mais le caractère relatif des résultats par rapport à ces choix ne me paraît pas justifier le rejet que semble faire A. Jacquard de telles analyses. Il devrait seulement inciter le chercheur à expliciter les conséquences de ses choix, la portée de ses résultats.

Une autre série de problèmes concerne la définition et la mesure de l'intelligence : caractère unidimensionnel ou multidimensionnel, diversité des définitions opérationnelles, restrictions apportées par chacune à une définition conceptuelle plus large, qualités métriques des instruments utilisés, signification de la notion de Q.I., biais susceptibles d'intervenir dans la mesure de l'intelligence de sujets appartenant à des groupes sociaux ou ethniques différents.

Divers aspects de ces problèmes sont évoqués par plusieurs contributeurs (R. Tastayre, A. Longaney, J. Stewart, M. Carlier). On trouvera en particulier dans l'article de cette dernière une présentation très claire d'un certain nombre de notions relatives à la mesure qu'il est utile d'avoir présentes à l'esprit pour comprendre et apprécier la signification de certaines critiques.

Ce bref survol des problèmes abordés dans l'ouvrage n'épuise pas sa matière très riche. On y trouvera aussi, par exemple, une analyse par M. Duye, qui pratique ce type de recherche, de l'intérêt et des difficultés de la méthode des adoptions.

Malgré les efforts de S. Netchine et de E. Laurent pour structurer l'ensemble des contributions, il est à craindre cependant que le lecteur ne garde l'impression d'un ensemble assez hétéroclite bien que fort stimulant.

Françoise BACHER.

JENCKS (Christopher). — Who gets ahead ? : The determinants of economic success in America. — New York : Basic Books, 1979. — XV-397 p. ; 24 cm.

Avec *Inequality*, a reassessment of the effect of family and schooling in America (1), publié en 1972, Ch. Jencks avait soulevé des discussions passionnées : exploitant des matériaux rassemblés par ses équipes de recherche et divers organismes gouvernementaux et privés, l'auteur bousculait bien des idées en matière d'égalisation des chances et proposait, en conséquence, des actions à engager pour une meilleure justice, dont quelques-unes étaient audacieusement novatrices.

Who gets ahead est né de l'insatisfaction de Jencks et de ses collaborateurs après le travail précédent, lesquels, pendant cinq ans et avec une équipe élargie, ont amassé des informations dans le souci de remédier à certains défauts ou lacunes du livre de 1972. Le présent ouvrage, qui a resserré ses objectifs, est consacré essentiellement à une analyse minutieuse des déterminants de la réussite individuelle dans le cadre du système économique des Etats-Unis d'Amérique : les paramètres se révélant être les plus importants du point de vue de leur impact sur le statut professionnel seront le milieu familial, les « cognitive skills », certains traits de personnalité, le nombre d'années d'étude et la race, le statut socio-professionnel étant principalement caractérisé par ce que gagne l'individu du fait de son activité professionnelle, et, secondairement, par le revenu global de la famille incluant les revenus autres que ceux du travail, éventuellement les allocations reçues à divers titres, comme aussi le salaire de la femme, car en fait il ne s'agira dans ce livre que de l'étude de la population masculine (les auteurs présentent d'entrée de jeu, en la regrettant, cette limitation imposée par le fait que le plus grand nombre de données accessibles concerne les travailleurs hommes).

Beaucoup plus complètement que dans *Inequality* sont précisées ici les références des sources de données utilisées ; les méthodes d'analyse et d'exploitation de ces données sont détaillées, les problèmes techniques, et les discordances éventuelles, sont discutés sans escamoter les difficultés : ne serait-ce que d'un point de vue méthodologique, cet ouvrage enrichira son lecteur qui, s'il appartient à une aire culturelle différente de celles des auteurs, pourra y trouver matière à une réflexion comparative tout à fait stimulante. Car ce livre est aussi un remarquable document sur maints aspects de la société américaine, et pas seulement sur le système éducatif. Ainsi les conclusions auxquelles parviennent les auteurs sont-elles, pour le lecteur français, presque moins intéressantes en elles-mêmes que les méthodes utilisées pour y parvenir (incluant de subtiles discussions des interprétations proposées). De ce fait, on ne trouvera ici, sur les principaux résultats obtenus par Jencks, qu'un bref aperçu, dont la justification tient surtout à l'absence de traduction française de ce livre américain.

Sur la base de nouvelles enquêtes et d'un traitement des données plus affiné, Jencks reconnaît avoir à revenir sur certaines propositions avancées dans « *Inequality* ». Ainsi les caractéristiques familiales semblent-elles avoir des effets plus importants sur la réussite économique ultérieure des enfants que ceux évalués précédemment. C'est environ 48 % de la variance de la distribution des statuts professionnels qui est désormais attribuée au « background » familial. Il sera donc particulièrement intéressant, dans l'examen d'un certain nombre de composantes coopérant à la réussite socio-économique, « cognitive skills », traits de la personnalité, aspirations professionnelles, type d'études menées à bien, de chercher à repérer la part

(1) Traduit en 1979 (P.U.F.) sous le titre : *Inégalité. Influence de la famille et de l'école en Amérique.*

pouvant être attribuée aux effets de ce background. Jencks observe d'abord que les individus qui ont à l'école les meilleurs résultats aux tests cognitifs sont ceux qui obtiendront en général de meilleurs statuts socio-professionnels et gagneront plus que les autres, ces tests étant utilisables dès 11-12 ans avec une bonne valeur prédictive. Déjà à l'école, ces garçons seront traités différemment de ceux ayant de moins bonnes performances aux tests : ils seront mieux considérés par des enseignants qui leur parleront davantage et les encourageront sélectivement, auront davantage d'ambitions professionnelles, et des amis également plus ambitieux, tireront un meilleur profit de l'école, et termineront des études plus longues. Les auteurs attribuent au moins 20 % de l'avantage que constituent ces meilleurs résultats aux tests cognitifs, au fait d'être né dans une famille économiquement et culturellement favorisée, plus petite et plus stable que la moyenne ; une autre fraction de 20 % paraît pour Jencks pouvoir être expliquée par d'autres caractéristiques familiales non mesurées dans ses enquêtes (façons de socialiser les enfants, différences génétiques, etc.). En fait, plus que les poids calculés pour un grand nombre de paramètres intervenant dans le trajet d'un individu de l'école à la vie professionnelle, c'est dans les perspectives ainsi ouvertes, la discussion des moyens possibles de réduction des inégalités qui retiendra l'intérêt, en particulier sur ce que pourrait apporter la mise en pratique des idées de Bloom. (Par parenthèse : le fait que la déviation standard des professions exercées par des hommes ayant au départ des résultats identiques aux tests soit environ 88 % de la déviation standard observée pour la population masculine dans son ensemble, permet à l'auteur de faire justice de l'idée bien américaine que les U.S.A. puissent être considérés comme une société basée sur le mérite [si ce dernier peut être représenté valablement par des résultats à des tests]).

Les effets de l'éducation sont également réévalués, en partie grâce à l'utilisation d'échantillons socialement plus diversifiés que ceux des enquêtes précédentes. En contrôlant le background familial et les résultats aux tests de performance, on réduit les bénéfices économiques retirés de la fréquentation de l'école élémentaire et secondaire, plus que ne sont diminués les bénéfices estimés d'une éducation « supérieure ». Les données recueillies par les équipes de Jencks ne permettent pas, et les auteurs le déplorent, d'apporter des éléments décisifs à la question de savoir si une scolarité plus longue est une bonne façon d'améliorer les chances des enfants de milieux défavorisés. Jencks montre bien que si les bénéfices de la fréquentation d'une High School pour les fils de cols-blancs et de cols-bleus sont très voisins, si les bénéfices du passage au College sont supérieurs pour les fils d'agriculteurs (comme pour les non-blancs) à ceux obtenus par les fils de cols-blancs, le B.A. obtenu au terme des années de College étant pour tous une assurance de meilleurs revenus, il est très difficile de comparer pour diverses classes sociales les rendements de cet investissement que constituent les études entreprises : par exemple, même si les bénéfices de l'éducation étaient égaux pour blancs et non-blancs, les coûts économiques et psychologiques d'études prolongées au-delà de la scolarité obligatoire sont plus élevés pour les non-blancs (sans tenir compte de la fréquente discrimination ultérieure par les employeurs, au détriment des noirs). Il reste qu'en montrant que la scolarisation élémentaire et secondaire n'a qu'un faible impact sur les rémunérations, les auteurs peuvent soutenir qu'il est douteux qu'une meilleure égalisation soit possible avec des améliorations de l'enseignement à ces niveaux, l'extension de l'enseignement supérieur paraissant pouvoir être plus efficace à cet égard.

Dans son précédent ouvrage, C. Jencks était incliné à penser, au terme de son enquête, que même si les caractéristiques personnelles pouvaient être égalisées, et les efforts déjà faits pour réduire ces inégalités se sont avérés peu efficaces, la distribution des revenus resterait profondément inégalitaire. Ce ne sont pas les

nouvelles investigations qui ont conduit au présent livre qui peuvent engager l'auteur à modifier son point de vue. D'où la dernière phrase du livre : si nous voulons une redistribution des revenus, la stratégie la plus efficace est probablement encore de redistribuer les revenus (par des voies plus directes que celles de l'école) (1).

Claire TERLON.

JULIA (Dominique). — **Les Trois couleurs du tableau noir : la Révolution.** — Paris : Belin, 1981. — 394 p. : ill. ; 23 cm. — (Fondation de l'Education).

On se réfère souvent à la Révolution de 1789 pour rendre compte des luttes scolaires du XX^e siècle et, plus particulièrement, pour éclairer la politique éducative des législateurs de la III^e République. Au-delà du XIX^e siècle, le projet de D. Julia est de « saisir dans l'imagination sociale des révolutionnaires, ce qui fonde encore notre propre système d'éducation ».

A cet effet, tout en consacrant ses analyses à l'ensemble des discours relatifs à l'Instruction publique, présentés notamment sous l'Assemblée Législative (1791-1792) et la Convention (1792-1795), l'auteur s'efforce, d'une part, de dégager certaines constantes en reliant les plans révolutionnaires aux projets de la fin de l'Ancien Régime, d'autre part, de préciser les fonctions assignées aux innovations ou aux changements envisagés. Ainsi, le souci fréquemment exprimé, au cours de la seconde moitié du XVIII^e siècle, de rationaliser l'élaboration de la carte scolaire, répondrait « au désir, grâce aux progrès de l'arithmétique politique, de gouverner les hommes au moyen de chiffres ». D'une manière plus précise, il s'agirait d'assigner un territoire à chaque université afin d'immobiliser sur place les cancren gyrovagues, de tenter de relever la qualité des diplômes dévalués « en mettant un terme aux fructueuses spéculations de professeurs peu scrupuleux ». Il s'agirait aussi « d'établir un réseau scolaire strictement hiérarchisé de la base au sommet, dont les règles d'implantation obéiraient à la logique démographique et économique du treillis urbain » (p. 173).

Les différentes analyses proposées par l'auteur sont regroupées dans dix chapitres autour de thèmes et de sous-thèmes parmi lesquels on relève : les fonctions de l'Instruction du peuple, les principes de gratuité et d'obligation, la formation des maîtres, les programmes de l'école primaire, l'enseignement technique et la formation permanente.

Les textes choisis proviennent, pour l'essentiel, de discours imprimés. L'auteur se réfère notamment aux procès-verbaux des Comités d'Instruction publique de

(1) Peu après *Who gets ahead*, paraissait *Birth and Fortune* de R.A. Easterling (1980, Basic Books), dans lequel l'auteur étudie les effets des fluctuations des taux de natalité sur le niveau socio-économique et la qualité de la vie des cohortes correspondantes : les individus nés dans des classes creuses accéderont plus rapidement à un meilleur statut économique, donc se marieront plus tôt, auront plus d'enfants... et l'inverse de la situation précédente se trouve enclenché. Même si l'auteur paraît avoir tendance à surestimer les effets du phénomène, par exemple ceux de l'élévation des revenus sur la fertilité, il a le mérite de s'intéresser à la situation nouvelle créée par l'arrivée massive des femmes sur le marché du travail, avec des études et des qualifications professionnelles qui ont évolué depuis une vingtaine d'années plus vite que dans la population masculine correspondante (ce qui grossit certains traits peu apparents dans des situations plus traditionnelles). Les hypothèses exprimées par Easterling procèdent du choix d'un angle d'attaque du problème des inégalités économiques complètement différent de celui adopté par Jencks, plus proche des interrogations qui sont celles d'éducateurs. Ceux-ci cependant pourraient aborder « *Birth and Fortune* » en étant non seulement curieux du contenu intrinsèque du livre, mais aussi en y cherchant pourquoi, aux Etats-Unis, ce genre d'idées, bien accueilli dans le milieu étudiant depuis plusieurs années malgré la fragilité du support de certaines hypothèses au niveau des faits, a également depuis peu les faveurs du grand public à travers des vulgarisations qui sont des succès commerciaux... A lire !

l'Assemblée Législative et de la Convention, publiés par J. Guillaume à partir de la fin du siècle dernier. Signalons, au passage que ces procès-verbaux (1 volume pour l'Assemblée Législative, 6 volumes de textes et 2 volumes de tables pour la Convention) constituent une importante source documentaire, encore peu explorée par les historiens de l'éducation.

Afin d'éclairer le lecteur peu familiarisé avec l'histoire pédagogique de la Révolution, l'auteur présente, dans une préface, les principales phases de la législation scolaire et de l'organisation de l'Instruction publique sous la Convention. La lecture de l'ouvrage est facilitée par les notes marginales qui signalent, pour les différents projets, les noms des auteurs et les dates. A propos de la présentation, on pourrait regretter que des typographies distinctes n'aient pas été prévues pour les textes et les commentaires.

En ce qui concerne le contenu, D. Julia précise qu'il s'agit, pour lui, de présenter, non pas « le bilan des réalisations effectives de la Révolution » mais les projets d'Instruction publique. En fait, si certains plans, comme le Rapport de Condorcet, n'ont pas de conséquences pratiques immédiates, il n'en va pas de même pour d'autres projets comme ceux qui, dans le chapitre VIII, sont consacrés à « l'avènement de l'ingénieur ». A ce propos, les « cours révolutionnaires » de l'An II auraient pu prendre place dans le dernier chapitre, intitulé « La Formation permanente ». Ces cours illustrent, en effet, l'application d'un modèle pédagogique — « la démultiplication des actions de formation » — qu'on retrouvera, au XIX^e et au XX^e siècles, dans les réalisations ou les projets relatifs à l'éducation populaire et à l'éducation permanente.

L'intérêt et l'actualité de ce dernier chapitre méritent d'être soulignés. Au-delà de l'utilisation des moyens pédagogiques traditionnels (livres ou journaux), les révolutionnaires expriment la « volonté de penser la société tout entière comme un travail pédagogique ininterrompu et, au premier chef, l'espace et le temps » (p. 338). Cette volonté se traduit par le souci d'effacer de la toponymie tous « les noms qui peuvent rappeler les souvenirs de la royauté » et par la décision d'ajuster les périodes du calendrier à l'ordre de la nature. Le rôle éducatif de la société s'exerce, en outre, à travers les fêtes nationales et les diverses manifestations de la vie publique. Le montagnard Boquier écrit, à ce propos, le 8 décembre 1793 : « Les plus belles écoles, les plus utiles, les plus simples où la jeunesse puisse prendre une éducation vraiment républicaine sont, n'en doutez pas, les séances publiques des départements, des districts, des municipalités, des tribunaux et surtout des sociétés populaires » (p. 11).

La préoccupation d'instituer un large réseau, scolaire ou extra-scolaire, d'instances éducatives, annonce les différentes formes de contrôle social qui mettra en œuvre la formation des adultes.

Dans le domaine de la formation permanente comme dans d'autres secteurs du système éducatif, le rôle joué par la Révolution découle non seulement des modèles proposés mais aussi de certaines mesures politiques et sociales, apparemment sans rapport avec l'éducation.

Il conviendrait de souligner, à cet égard, les effets de la législation de 1791 (suppression des corporations, interdiction des associations ouvrières) sur le développement des mouvements associatifs et sur les fonctions de l'éducation populaire au XIX^e siècle.

Telles sont quelques-unes des remarques que suscite la lecture d'un ouvrage très riche en éléments d'information, de réflexion et de discussion.

Antoine LEON.

La notion de « stratégie » en pédagogie, trame commune aux onze communications qui forment cet ouvrage écrit après un colloque tenu à Oxford en 1978 et que viendra compléter un compte rendu sur les stratégies des élèves, évoque irrésistiblement la pratique désormais connue des jeux d'entreprise ou encore des wargames. Les stratégies, pour P. Woods, dans un chapitre de présentation où il résume d'ailleurs les suivants (pp. 27-31) sont des moyens de réaliser nos objectifs, *et pourrait-il ajouter, dans un contexte relationnel et social plus souvent fait de conflits que de consensus, et où l'échec de votre stratégie fait partie du succès de la stratégie adverse.* Cette évidence expliquerait l'écart maintes fois constaté entre la pureté de l'idéal pédagogique, dont se parent les théoriciens de la rénovation, et l'humilité des applications sur le terrain, at the chalkface. Woods appelle cela le « syndrome du week end » (p. 19) : les belles leçons élaborées en chambre deviennent méconnaissables, quand il s'agit de leur faire passer la rampe, le lundi matin, d'un parterre peu réceptif. Il faut alors faire intervenir la négociation, les ruses à la petite semaine, ad hoc coping strategies (p. 127), pour assurer l'instruction et la discipline, en captant l'attention des élèves, et en protégeant son autorité et sa personne de leur propres ripostes, dans une espèce de marchandage incessant (Pollard parle de « juggling »), en vérité peu orthodoxe, au regard des grands principes, mais modus vivendi efficace pour permettre à chacun de survivre, sans passer sous le pouvoir de l'autre. « That concern is survival, and in many of our secondary schools the law of the jungle operates. » (Woods, p. 10.)

Si ces manœuvres ont été récemment explorées par l'analyse transactionnelle, dans le droit fil de la psychanalyse, D. Hargreaves et ses collègues anglais notent avec amertume qu'elles n'aient guère retenu jusqu'ici l'attention des sociologues de l'éducation. *C'est à compenser cette lacune, que leur effort entend contribuer.*

L'hypothèse heuristique du « symbolic interactionnism » de Hargreaves, est qu'il existe un rapport dialectique entre le niveau **interactionnel** des relations maître-élèves dans le microcosme de la classe et le niveau **structural** des facteurs sociétaux plus vastes qui médialisent ce qu'on pourrait appeler « la culture latente » (Lacey) plus précisément (Hargreaves) l'« occupational culture of teachers ». (Voir aussi C. Hunter, au début de son intervention, p. 213).

Cette idée sert de fil conducteur aux interviews menées auprès des maîtres en 1976 par ces chercheurs en sciences de l'éducation, selon les méthodes du fieldwork, s'attachant plutôt à relater les attitudes ou déclarations les plus symptomatiques, que celles les plus communément rencontrées. Seules les deux enquêtes statistiques de J. Ball et C. Lacey auprès d'enseignants de la langue maternelle font exception à la règle.

Le groupe voudrait nous faire prendre conscience des pesanteurs sociologiques (« hidden message or curriculum », p. 103) qui font obstacle au changement. Un exemple frappant est celui du bruit dans la classe (étude de Martyn Denscombe, chap. 3), objet de hantise pour le maître, surtout s'il est provoqué par ses élèves, qui n'aient pas l'air de s'en rendre compte, dans une « culture latente » qui favorise la discipline et la solitude du maître dans la classe. Il se prive ainsi de l'apport que pourrait lui fournir ses pairs, prisonnier de son angoisse, hésitant par ailleurs à introduire la moindre innovation tapageuse, parce que suspecte, comme un déplacement de tables ou de mobilier, alors qu'il peut s'accommoder d'élèves passifs, qui n'attirent pas l'attention de l'extérieur sur le désordre de « sa » classe. Signe que la prohibition du bruit est plus sociale que pédagogique. Elle traduit « ce culte de l'individualisme » qui ajoute au désarroi de nombreux enseignants concernant leur statut. (Competence anxieties, p. 138). Les stratégies éducatives outrepassent largement les mobiles de la psychologie individuelle, dans la mesure où selon le mot

de Goffman, il s'agit d'une activité socialement encadrée, « situated activity system » (84), « context-dependent » (109), comme Stebbins en administre la preuve au sujet de l'humour, qui pour être compris, requiert une certaine complicité avec la classe, ce qui rend son maniement, dit-il, aussi délicat que celui d'une voiture sur une route accidentée. « Strategies are thus individually motivated, culturally oriented and interpersonally adapted. » (p. 24.)

Ces phénomènes microsociaux tiennent leur sens et leur influence de l'environnement historique où ils se développent. Chaque essai en apporte une preuve, que ce soient les discussions de spécialistes dont les options épistémologiques sont regroupées par des critères d'appartenance socio-culturelle, idéologique, politique ou corporative ; ou qu'il s'agisse des attitudes face au militantisme syndical et au droit de grève dans le service public, où les réponses traduisent toute l'ambiguïté d'un statut en pleine évolution. Hargreaves, par la méthode historique, touche un aspect de cette crise d'identité, à propos du développement de l'école « fondamentale », où les normes sociologiques de l'enseignement de masse, rendent caduque l'inculcation des « fondements » par des maîtres formés en d'autres temps, qui ont tendance à transposer les schémas hérités de leurs humanités premières, alors que leur expérience sociale est toute différente de celle des « nouveaux élèves », (non academic children). C'est le thème d'un alerte chapitre rédigé par Mardle et Walker. De cette formation drastique et évaluative, où l'école, selon la conception de Durkheim, est un puissant agent de socialisation et de transmission des valeurs éprouvées, résulte un comportement professionnel assez paternaliste, malgré l'alibi d'une pédagogie qui se veut coopérative et ouverte à la participation, se proposant de donner la parole aux élèves, d'instituer la démocratie à l'école, manière détournée et souvent machiavélique de tenir les boutefeux et les contestataires en respect (chap. 9), tandis qu'à l'inverse de ce que professait Bernstein, l'école autoritaire, telle que Edwards la perçoit, favorise moins le code élaboré, qui convient à l'analyse et à la prospection des idées neuves, qu'un système de communication orale terriblement guindé et conventionnel, dont le maître contrôle toutes les avenues « the teacher tells pupils when to talk, what to talk about, when to stop talking and how well they talked » (p. 241). Il s'en faut du reste que la culture environnante, la « commonsense knowledge », pour reprendre le terme de Gramsci, soit cohérente dans la représentation qu'elle a de l'identité professionnelle à offrir aux maîtres d'aujourd'hui, au choix desquels elle propose quatre modèles possibles : celui de l'idéologue dogmatique et politiquement engagé, celui du spécialiste, expert non aligné d'une discipline de savoir ou de technologie, positiviste d'esprit, celui de l'homme d'art et d'expérience (craft), empirique et opportuniste, celui enfin du relativiste critique, auquel Hartnett et Nesh, auteurs de cette classification, donnent leur préférence, car seul il est capable de tirer la pédagogie de son sommeil dogmatique et de proposer un modèle de développement social en rupture avec une socialisation rampante et de rendre à l'éduqué une responsabilité réelle, quoique partagée, sur la gestion de son avenir (lire à ce sujet la note 20, p. 234, en référence aux conceptions de Jung et de Maslow). Le dessein en est louable, mais qui trouvera la fève au gâteau ? Si la critique du sociologue de l'éducation est pertinente, il faut la mettre en perspective et elle s'applique à son endroit. Les tenants du relativisme tendent un piège qui se referme sur leurs pas. A qui agite le soupçon à tout propos, on est tenté de demander d'où il parle...

Paul de LOYE.

L'ouvrage de Jean-Charles Terrassier sur les enfants surdoués, ou précoces, aborde un sujet si brûlant que l'on risque de se brûler, surtout si, comme c'est le cas ici, on a l'intention d'en faire l'éloge. En effet, l'ouvrage de Terrassier est sérieux, documenté, rédigé avec un calme serein, exposant les difficultés qu'éprouvent les enfants précoces, dans un système d'enseignement rigide et sans nuances. Or, nous vivons dans un « environnement » qui est très nettement hostile aux publications de ce genre. Dans cette ambiance « euphorique », on proclame à tous vents que : « les dons n'existent pas », que « l'intelligence est un mythe », que l'on « ne peut pas donner une définition précise de l'intelligence », que « les épreuves du Q.I. ont lieu pour discriminer les groupes raciaux ou des classes sociales ». Mieux encore : « le Q.I. n'est pas une mesure de l'intelligence » (...) il est « en réalité la mesure d'une aptitude à se conformer et à s'adapter à des stéréotypes scolaires » (...) selon les souhaits « des bourgeois, des préfets et, en dernière instance des instituteurs ». Les trois dernières citations sont empruntées à la revue **Raison Présente** (n° 53, I, 1980, pages 50, 54, 55). Ainsi donc, nous sommes placés dans une situation de « terrorisme intellectuel » : celui qui évoque l'intelligence, les dons, le talent est aussitôt catalogué comme réactionnaire, fasciste, raciste, en bref, comme quelqu'un qui est exclu du paradis de la Raison. A propos : pourrait-on nous donner une définition « exacte » de la raison ? Il serait aisé de produire des dizaines de citations de ce genre. Pour fixer les idées, on rappellera ici une définition de l'intelligence, celle de Binet, justement, qui la résume par quatre termes : **compréhension, direction, invention et censure** (ou contrôle). Ces quatre termes n'expriment pas toutes les facettes du concept intelligence, mais ils en dénotent bien les aspects fondamentaux. On sait bien que les racistes et autres cannibales ont utilisé, en les manipulant, des données empruntées aux évaluations de l'intelligence pour soutenir leurs thèses anti-humanistes ; ils ont utilisé de même des données de la biologie, de l'anthropologie, de la génétique. Leurs falsifications sont à tel point évidentes qu'il serait vain de s'y attarder.

Cette digression était indispensable, pour rendre compte de l'ouvrage de Terrassier. Que dit-il ? Que les enfants surdoués ou mieux précoces, existent ; qu'ils constituent une minorité, qui, dans un système scolaire uniforme, rigide, sont frustrés et se sentent à l'abandon. D'après l'auteur, toutes les parties en cause sont liguées contre les enfants précoces. Tout d'abord, les enseignants, parce qu'ils voient en eux des gêneurs : ces enfants sont trop curieux, ils posent souvent des questions qui paraissent hors de propos. De même, bon nombre de parents tendent à réprimer l'intelligence de l'enfant, sous prétexte qu'« il ne faut pas qu'il se croie supérieur aux autres et qu'il attrape la grosse tête » (p. 93). Bien plus, les bons résultats obtenus par l'enfant sont considérés comme négligeables, par contre on met l'accent sur certains de ses échecs. Ainsi au bout de quelque temps de cette tactique, l'enfant se lasse et finit par échouer partout. Ainsi de découragements en brimades on voit s'étioler des capacités, des aptitudes, des talents. Car il convient de souligner que l'ouvrage de J.-Ch. Terrassier est basé sur l'étude de 350 cas d'enfants surdoués. Les enfants ainsi contrariés dans le découragement, la dépression, voire dans la névrose. — Mais comment peut-on détecter les élèves précoces ? C'est là un problème délicat qui ne peut être abordé que par des biais divers : les observations des parents, des maîtres, fournissent les premières indications ; en outre, les tests administrés autant que possible, individuellement et par des psychologues compétents, fournissent les indications objectives les plus probantes. On sait bien que la méthode des tests subit périodiquement des critiques acerbes et souvent ridicules. Or, depuis 70 ans, cette méthode est utilisée dans 60 pays au moins, parce qu'elle constitue l'instrument le plus sûr dont disposent les psychologues pour établir un diagnostic et le plus souvent un bon pronostic. C'est cette

méthode, quand elle est utilisée par des psychologues expérimentés, qui a pu montrer que les enfants surdoués sont répartis dans toutes les classes sociales ; mais parmi les surdoués les plus défavorisés, sont certainement ceux qui sont issus des classes désavantagées, socialement, économiquement, culturellement. C'est là un point central qu'il convient de bien retenir. Les enfants surdoués (précoces), sont le plus souvent victimes d'un « effet Pygmalion » négatif en ce sens que les maîtres qui s'attendent à des performances « normales » de la part de leurs élèves, tendent à maintenir les enfants exceptionnels à un niveau inférieur à leurs possibilités. Relevons encore que J.-Ch. Terrassier fait justice de la trop fameuse théorie d'une « créativité » qui serait indépendante de l'intelligence « convergente », telle qu'elle est évaluée par les tests classiques. Tout d'abord, comme on l'a vu plus haut, l'intelligence englobe nécessairement la créativité, ou invention — selon Binet. En outre, il suffit comme le montre Terrassier, d'examiner les études relatives à la créativité, pour s'apercevoir, que les sujets créatifs, sont également d'une intelligence supérieure à la moyenne et que les intelligents sont également plus créatifs que les enfants moyens. L'ouvrage de Terrassier contient bien d'autres données intéressantes, que nous devons mettre entre parenthèses, dans ce bref exposé.

J.-Ch. Terrassier estime bien entendu, que les enfants précoces devraient recevoir un enseignement adapté à leurs capacités, à leurs potentialités. A ce propos, il fait état des structures qui ont été mises en place dans divers pays, notamment en Union soviétique, aux Etats-Unis, en Israël, et dans cette perspective, il mentionne les congrès internationaux qui ont été tenus sur ce thème, notamment le congrès « national » qui s'est tenu à Nice en 1978 et qui en fait était également international du fait de la participation de plusieurs autres pays.

A propos des thèses soutenues par J.-Ch. Terrassier on pourrait formuler quelques réserves. En premier lieu, tous les enfants précoces ne sont pas sacrifiés par le système d'enseignement général en France ; en effet, bon nombre d'entre eux se trouvent à l'aise, dans des classes supérieures (de un ou deux ans), à celles de leur âge, ils passent des concours difficiles et s'intègrent bien dans notre société. Il n'y a guère qu'une minorité dans cette minorité, qui est vraiment frustrée. Mais alors se poserait le problème de l'enseignement particulier que l'on devrait créer pour eux. Tâche particulièrement difficile, étant donné que les enfants précoces, sont, pour ainsi dire, par définition, très divers ; on ne s'entendra jamais sur les méthodes que l'on devrait employer pour cet enseignement « exceptionnel ». En outre, il ne faut pas trop s'illusionner sur ce qui est fait à cet égard aux Etats-Unis ou en Union soviétique. Aux Etats-Unis, les initiatives sont extrêmement variées, si bien qu'il est difficile d'en tirer des conclusions. En Union soviétique, par contre, les structures mises en place ne concernent, à la suite des fameuses Olympiades, que quelques centaines ou quelques milliers d'élèves doués en mathématiques et en physique : là il s'agit bien de sélectionner des cadres scientifiques dans un domaine limité.

Mais on aurait tort de critiquer l'ouvrage de J.-Ch. Terrassier à propos de quelques aspects ou difficultés à surmonter : avant tout, il faudrait qu'en France, le problème soit envisagé avec sérieux. C'est ce que le présent ouvrage tend à montrer avec vigueur et force documents à l'appui.

Alexandre VEXLIARD.

WARD (Scott). — **How Children learn to buy : The development of consumer information-processing skills /** Scott Ward, Daniel Wackman, Ellen Wartella. — Beverly Hills : Sage, 1977. — 268 p. ; 22 cm. — (People and communication).

L'enfant est aussi un acteur économique et les auteurs se sont donnés pour objet l'étude de sa scolarisation en tant que consommateur intervenant dans le marché. Si l'intérêt intellectuel d'une telle étude est indéniable, soulignons d'emblée, pour n'y plus revenir, qu'elle n'est pas innocente ; tous ceux dont la profession est de vendre un produit, qu'ils interviennent dans le marketing ou la publicité, savent que les enfants sont importants à la fois comme acheteurs/consommateurs (de jouets, de friandises, de revues, de disques, etc.) et comme prescripteurs de l'opinion des parents pour de nombreux achats (vêtements, produits alimentaires principalement). L'argent des enfants, le fameux argent de poche, n'est d'ailleurs pas une cible négligeable aux yeux de divers acteurs du marché comme en témoignent les enquêtes qui tentent de déterminer les besoins, les goûts et les intentions d'achat (ou d'épargne) des enfants. On ne s'étonnera donc pas de savoir que cette recherche a été financée par deux institutions très intéressées par les résultats : le **Marketing Science Institute** et l'**Educational Foundation of the American Association of Advertising Agencies**.

D'entrée, les auteurs déclarent les prémices qui ont orienté leur travail et qui définissent toute une philosophie, à notre avis courageuse, de la relation des enfants à l'école parallèle et de l'action pédagogique : « Les efforts doivent plutôt être consacrés à préparer les enfants à une interaction efficace avec le marché qu'à les protéger contre les multiples influences qui s'exercent sur leurs préférences et leurs achats » (p. 12). Les implicites de cette philosophie sont clairs : les pédagogues n'ont pas à transformer le monde, il leur appartient de donner aux futurs citoyens les moyens de l'interpréter, d'y résister et, s'ils le souhaitent, de le changer. Cet ouvrage n'est donc pas consumériste, mais il donne des instruments à ceux qui veulent former des consommateurs plus lucides et plus puissants.

A travers leur recherche, les auteurs ont tenté d'élaborer un modèle explicatif associant trois variables indépendantes : le niveau de développement cognitif (au sens strictement piagétien) atteint par les enfants, la publicité commerciale et l'influence familiale (comportement des parents en tant que consommateurs, relation parents/enfants, occasions de dépenses autonomes fournies aux enfants). Ces variables déterminent d'abord le traitement de l'information qu'opèrent les enfants : recherche et sélection d'informations, interprétation, compréhension et structuration de l'information. L'objectif ultime de la recherche est de rendre ce modèle prédictif des comportements de consommation des enfants.

L'enquête sur laquelle repose cette recherche réalisée en 1973 a porté sur 615 couples mères/enfants habitant des quartiers regroupant une population ouvrière (à Boston) ou des fractions supérieures des classes moyennes (à Minneapolis, St-Paul). L'âge des enfants interrogés couvre les stades de la pensée pré-opératoire et celui des opérations concrètes (du jardin d'enfants à 12 ans). Les enquêtrices ont interviewé directement les mères et les enfants, tandis que les pères (à raison de 55 %) ont répondu à un questionnaire écrit qu'ils retournaient par la poste.

Les résultats obtenus, il faut l'avouer, ne constituent pas une surprise ; les hypothèses concernant l'influence du niveau de développement cognitif sur la perception et la compréhension de la publicité télévisée sont confirmées de manière indiscutable. Voilà qui rappellera à tous ceux qui ont cru voir dans le message des médias une occasion de transcender tous les déterminismes, psychologiques et sociologiques, que les faits psychologiques sont têtus. De même, les utilisations de l'argent (dépenses, épargnes à différents termes) se révèlent extrêmement liées à l'âge des enfants, devenant de plus en plus souples et variées lorsqu'ils grandissent.

Les attitudes familiales sont également sans surprise : même saisies selon une échelle socio-économique (qui sous-estime sans doute la dimension strictement culturelle) les attitudes des parents envers les pratiques de consommations varient en fonction directe du niveau socio-économique. Particulièrement significative est d'ailleurs l'attitude des mères lorsque les enfants regardent les séquences de publicité à la télévision : le nombre des commentaires et des discussions augmente avec le niveau socio-économique. En général, les mères deviennent d'autant plus actives que leur statut s'élève ; elles sont mieux informées et en même temps sont plus attentives aux consommations de leurs enfants.

Nous retiendrons de cet ouvrage trois dimensions essentielles : la méthodologie qui tente de conjuguer dans une explication unifiée les aspects cognitifs et sociologiques, d'habitude artificiellement séparés ; l'analyse des mécanismes d'action de la télévision sur les comportements des enfants et, enfin, la conclusion qui souligne le rôle important que peuvent jouer les institutions éducatives dans la formation des jeunes consommateurs. Ajoutons que le lecteur trouvera en appendice les guides d'entretien et les questionnaires utilisés dans leur intégralité ainsi que les consignes de codage et d'analyse des entretiens avec les enfants et les résultats des régressions effectuées.

François MARIET.

I. — Manifestations récentes

• Journées d'études

Le conseil scientifique de l'U.E.R. de Sciences de l'éducation de l'Université René-Descartes a organisé, les 5, 6 et 7 octobre 1981 des journées d'études internes sur **Le rapport au savoir analysé selon plusieurs éclairages scientifiques**. Six exposés ont été présentés et suivis de discussion.

1. — Antoine Léon a traité de **la relation au savoir dans le cadre de l'éducation populaire au XIX^e siècle**. Après avoir évoqué d'autres approches possibles, comme l'analyse des fonctions de l'éducation populaire d'après les hommes politiques, les notables et les responsables des œuvres post-scolaires, ou comme l'étude, à travers les autobiographies, des itinéraires éducatifs effectivement suivis par certains travailleurs, ou encore comme la confrontation des modèles éducatifs proposés ou mis en œuvre par des représentants du mouvement ouvrier, il a développé deux orientations :

a) Une étude indirecte de la demande sociale en matière de cours d'adultes, à travers certaines comparaisons dans le temps et dans l'espace. Cette demande est en outre explorée à partir de l'analyse des caractéristiques des publics, du fonctionnement des bibliothèques populaires et des changements intervenus dans l'évolution des fonctions assignées aux activités post-scolaires.

b) L'analyse des prolongements pédagogiques de certains conflits sociaux ou politiques, notamment la mise au jour des conditions de l'émergence de l'idéologie solidariste qui, à la fin du XIX^e siècle, sert de support doctrinal à l'éducation des adultes.

2. — Joffre Dumazedier a défini ce que pourrait être **une socio-pédagogie de l'auto-formation individuelle et collective**. Il argumente de la façon suivante : le temps libéré par la réduction du temps de travail professionnel et la limitation du travail domestique est devenu certes un cadre de consommation passive, mais aussi un espace d'activités d'amateurs et de pratiques auto-formatrices. A l'école, en revanche, les jeunes s'ennuient davantage qu'auparavant : le caractère imposé de l'éducation scolaire est de plus en plus dévalorisé ; l'aspiration à l'autogestion volontaire de l'éducation par les intéressés eux-mêmes est grandissante.

C'est pourquoi entre les résultats rigoureux, mais limités de la recherche sur la reproduction sociale par l'institution scolaire et les questions critiques mais utopiques sur une « société sans école », une troisième voie apparaît mieux aujourd'hui : celle d'une sociologie et socio-pédagogie de l'auto-formation volontaire, collective et individuelle, à l'intérieur et à l'extérieur de l'institution scolaire, pendant ou après l'âge scolaire tout au long du cycle de vie. Une meilleure connaissance de ce processus d'auto-formation volontaire comparé à celle de l'hétéro-formation est une des conditions fondamentales pour donner une base plus solide aux transformations nécessaires du système éducatif d'aujourd'hui à tous les âges de la vie selon les classes sociales dans une société éducative en formation (1).

(1) Hélène de Gisors a remis un texte complémentaire de cette communication, sur une expérience d'auto-formation par la documentation dans un collège.

3. — Lucie Tanguy a proposé des catégories significatives pour analyser sociologiquement le découpage et l'organisation des savoirs dans les différentes filières scolaires. Cette perspective a souvent été délaissée par les sociologues, obnubilés depuis une quinzaine d'années par les structures. Les contenus, en effet, n'échappent pas aux luttes menées par les forces sociales qui s'affrontent dans l'école. Parmi les catégories pertinentes, Lucie Tanguy formule les suivantes :

Le temps : on distingue enseignement long et enseignement court, mais en leur sein durée et intensité ne se combinent-elles pas dans des rapports contraires ? Le temps court et dense des L.E.P. semble convenir aux apprentissages strictement nécessaires pour devenir travailleur salarié, alors que le temps long et poreux des lycées serait favorable aux apprentissages de savoirs et pratiques à distancer d'une application professionnelle.

L'organisation des savoirs communs à tous ou optionnels, imposés ou facultatifs. Ces catégories correspondent à des filières, les unes tournées principalement vers un rôle de producteur, les autres vers la formation de l'individu.

L'orientation dominante de ces savoirs : que recouvrent socialement les appellations « général », « technique », « scientifique », « littéraire » ? Dans quelle mesure cette séparation des connaissances est-elle liée à une division sociale des activités humaines ?

4. — Janine Filloux a esquissé le rapport au savoir du point de vue psychanalytique. Ce thème, en effet, est intimement lié à la pensée psychanalytique. La psychanalyse, méthode d'investigation des processus psychiques conscients et inconscients, s'intéresse moins au savoir, en tant qu'objet d'étude objectivé qu'à ce qui, dans le sujet, supporte ses énoncés. De ce point de vue la découverte freudienne de l'inconscient, découverte centrale, fonde la genèse, le développement psycho-affectif du développement cognitif, en interdépendance avec le développement psycho-affectif de l'être humain.

Puis elle a formulé les propositions suivantes :

Tout processus cognitif, donc tout apprentissage, est fondé sur un désir (la pulsion épistémophilique dont parle M. Klein) ; ce désir apparaît d'ailleurs chez l'enfant dans la période œdipienne, lorsque se joue l'accès au symbolique.

Le désir de savoir s'origine dans l'interrogation faite à la mère sur l'énigme de la naissance.

Les inhibitions du développement cognitif sont à comprendre en relation avec les angoisses pré-œdipiennes et œdipiennes.

Il en résulte que tout n'est pas maîtrisable en termes purement rationnels dans l'éducation : pour chaque individu la question du savoir est éminemment problématique.

5. — Graciela Ricco a traité, sous l'angle dialectique, de l'acquisition des concepts en mathématiques. Le concept de volume a différentes propriétés qui ne sont appréhendées par l'enfant et l'adolescent que progressivement. Ce concept comporte en effet une structure relationnelle complexe et est un exemple intéressant de « produit de mesures ». La connaissance est analysée ici avec une approche opératoire, en distinguant un temps long et un temps court de la psychogénèse et en analysant les tâches auxquelles sont confrontés les élèves.

On a eu recours :

— à des entretiens individuels avec des élèves de 11 à 15 ans ;

— à des expériences didactiques en classe ; le choix d'une notion faisant l'objet d'un enseignement amenant à poser le problème de la « transposition didactique » (Y. Chevallard), essentiel en didactique, mais qui ne dispense pas de l'étude épistémologique des notions, qui éclaire les obstacles à la constitution des concepts. Les

séquences-leçons et les situations construites pour la classe de 5^e visent à donner un sens à un problème et à sa solution par la discussion des procédures, tout en permettant l'identification des composantes de la mathématisation du volume.

6. — Michel Roger, Gabriel Langouet et Jean-Pierre Pille ont exposé une recherche sur les processus opératoires chez les enfants en situation de résolution de problèmes. Bien que sa visée soit didactique, cette recherche est principalement centrée sur la logique du sujet, analysant les décalages entre les algorythmes théoriques et les procédures effectives.

Dans une première phase, les épreuves utilisées étaient directement tirées du WISC (cubes de Kohs et similitudes). Puis, pour mieux atteindre les processus de résolution, les auteurs ont enrichi les épreuves et modifié leur passation. L'analyse des définitions et des propriétés produites par les sujets a été élargie : on a relevé les représentations graphiques ou non à partir des modèles fournis par le test (cubes de Kohs), ainsi que les codes descriptifs et opératoires ; on a élargi l'analyse des définitions et des propriétés produites, pour trouver le rapport entre répertoire lexical et système conceptuel.

Cette recherche sert en outre de support de formation pour certains étudiants (collecte et dépouillement des données).

Les échanges qui ont suivi les communications ont été fructueux et seront prolongés par des débats plus approfondis.

Viviane ISAMBERT-JAMATI.

• **Les premières assises nationales des universités du troisième âge, Reims, 29, 30 septembre et 1^{er} octobre 1981**

On connaît l'irrésistible progression des universités du troisième âge depuis la création par Pierre Vellas, à Toulouse, de la première de ces institutions, en 1973-74. Une soixantaine d'universités du troisième âge (U.T.A.) ont ainsi vu le jour en sept ans et comme la plupart ont des antennes dans les petites villes qui les entourent, c'est en fait une centaine de centres urbains, qui aujourd'hui en France, sont touchés par des activités de ce genre. Ajoutons encore que la plupart de ces universités du troisième âge sont maintenant des universités inter-âges, des universités du temps libre, du temps disponible, etc., c'est-à-dire qu'elles sont devenues de véritables centres d'éducation permanente... non reconnus par la loi.

En novembre 1980, les universités du troisième âge de France décidaient de se grouper et constituaient l'Union française des universités du troisième âge (U.F.U.T.A.), sous la présidence d'honneur de P. Vellas et la présidence de R. Frentz, président de l'université du troisième âge et du temps disponible de Nancy. L'U.F.U.T.A. qui rassemble aujourd'hui 35 000 « étudiants » appartenant à une trentaine d'universités du troisième âge, a organisé cette année, les premières Assises nationales des universités du troisième âge, afin de réunir universitaires et « étudiants » de toute la France, pour leur permettre d'échanger des informations, de se mieux connaître et de réfléchir ensemble au rôle que peuvent et que doivent jouer, dans notre pays, les universités du troisième âge.

Ces premières assises nationales, placées sous la présidence d'honneur de A. Savary, ministre de l'Éducation nationale, se sont tenues à l'Université de Reims, les 29, 30 septembre et le 1^{er} octobre. Elles ont groupé plus de 700 participants venus de toute la France et ont remporté le plus vif succès.

Le premier jour, après l'allocution d'ouverture de M. Bernard, président de l'Université de Reims, R. Frentz, président de l'U.F.U.T.A., dressa le bilan des activités entreprises par l'U.F.U.T.A., et mis l'accent sur l'action à poursuivre, notamment auprès des différents ministères concernés.

L'U.F.U.T.A. qui avait choisi comme thème des assises « Universités du troisième âge et éducation permanente » avait demandé à Joffre Dumazedier, professeur à l'Université R.-Descartes, et spécialiste de réputation mondiale de la sociologie des loisirs, de faire la conférence introductive. J. Dumazedier montra que le mouvement des universités du troisième âge est l'un des aspects de notre société éducative en voie de formation, œuvre de minorités novatrices qui réinventent l'éducation, « le rapport au savoir étant devenu, non seulement un rapport à la connaissance, mais un rapport aux hommes eux-mêmes ». Et il termina en soulignant le rôle créateur du troisième âge à notre époque, dont l'action prouve qu'il est « des crépuscules qui ont des goûts d'aurore ».

Puis M. Grolleau, directeur du cabinet de A. Henry, montra l'intérêt du ministère qu'il représente pour les activités des universités du troisième âge. Elles s'inscrivent en effet tout naturellement dans cette organisation volontaire du temps libre qui est devenue l'une des préoccupations prioritaires de nos sociétés industrielles.

Le deuxième jour fut le jour des commissions. Les participants se répartirent dans trois amphithéâtres pour discuter de questions présentées par huit intervenants, professeurs ou « étudiants » de diverses universités du troisième âge.

La commission A avec les exposés de P. Carré (Club M.G.E.N. Paris), Mme Gonon (U3A Saint-Etienne) et L. Pellegrin (U3A Nanterre), avait surtout pour objet la vocation des universités du troisième âge qui, d'abord dispensatrices de culture (P. Carré, « Portée et limites de la gérontologie éducative »), tendent à intégrer les « étudiants » dans la recherche (Mme Gonon, « A la recherche des coutumes d'enfance en Forez ») et à faire d'eux de véritables producteurs de culture (L. Pellegrin, « Formation à l'université du troisième âge »).

La commission B se préoccupa surtout de problèmes de pédagogie. P. Brasseur (Club retraités M.G.E.N.) montra « comment on peut expliquer le bonheur pédagogique de l'enseignement au troisième âge ». Mme Truptin (U3A Nice), « La biologie contée aux enfants, aux parents et aux grands-parents », expliqua que l'utilisation du merveilleux pour apprendre la science de la vie aide à la permanence de l'éducation à travers les générations.

A la commission C, M. Gautrat (Nanterre), apporta les conclusions de l'enquête qu'elle a dirigée depuis plusieurs années sur « Les étudiants du troisième âge » et déclara pour conclure que grâce aux universités du troisième âge, « vieillir c'est vivre ». Puis H. Reboul (U3A Lyon) montra les différences entre l'enseignement dans les universités du troisième âge et l'enseignement classique, « Universités tous âges et Education permanente ». Enfin, R. Choiselle (I.U.T. Reims), dans « L'évolution des idées sociales et le temps libre », fit l'historique de l'évolution de la notion du temps de travail, dans notre société en mutation.

Le troisième jour rassembla tous les participants d'abord pour les rapports des commissions, puis pour la séance de clôture. R. Frenzt tira les conclusions de ces assises, exposa le programme d'action de l'U.F.U.T.A., afin que grâce aux universités du troisième âge, les personnes âgées puissent « vivre encore, à nouveau et mieux ».

Enfin, M. Francheschi, secrétaire d'Etat auprès du ministère de la Solidarité, chargé des personnes âgées, affirma le droit à l'éducation permanente, accès à la connaissance, mais aussi possibilité d'épanouissement et moyen de participer plus activement à la vie sociale. Il annonça la constitution avec tous les ministères concernés, d'un groupe de travail chargé d'étudier les moyens de faire valoir les droits des personnes âgées à l'éducation et insista sur la nécessaire collaboration des structures universitaires et des structures associatives dans les universités du troisième âge.

Si les matinées des assises furent consacrées à l'étude et à la discussion, les après-midi permirent des visites et des distractions.

Les assises de Reims terminées, l'U.F.U.T.A. se préoccupe déjà des assises 1982, dans une autre ville universitaire, afin que l'action des universités du troisième âge soit encore mieux connue et que des possibilités nouvelles d'information et de contacts permettent de mettre en place dans notre pays, une véritable éducation permanente.

Pierre BRASSEUL

• Les établissements publics d'éducation : la formation du travailleur et du citoyen

Les 21, 22 et 23 septembre 1981 ont eu lieu à Bordeaux, des journées nationales de réflexion sur le rôle et la place du service public d'éducation dans le développement de la formation continue depuis la loi du 16 juillet 1971 ainsi que sur l'image qu'il laisse auprès de ses partenaires : usagers de la formation, dispositifs privés de formation et pouvoirs publics.

La réflexion s'ordonne, le premier jour, autour de trois thèmes qui problématisent parfaitement la pratique pédagogique, commerciale et politico-économique des établissements publics. Par souci d'efficacité, les organisateurs limitent la participation à ces trois tables-rondes à un nombre restreint de représentants des partenaires et laissent le soin à des rapporteurs de synthétiser le contenu des débats tout au long des séances plénières.

I. — Thème 1 : La pédagogie

Ce thème fut envisagé sous trois aspects :

1) *Finalités et objectifs* : toute action pédagogique doit faire référence à des finalités, à des valeurs inaliénables qui fondent la démocratie.

La stratégie éducative ne peut s'identifier à la logique de l'entreprise.

Le service public doit assurer une durée déontologique de la formation et établir des liens fonctionnels avec la recherche pédagogique.

2) *La Formation des formateurs* : le débat posé est celui de savoir s'il faut créer un corps d'enseignants spécialistes de formation continue. Ce qui est certain, c'est que le formateur qui s'adresse aux adultes doit assurer un aller-retour dialectique entre le savoir théorique et le savoir-faire pratique.

3) *Structures et méthodes* :

Le problème de l'alternance nécessite une étude précise sur les processus d'apprentissage et sur la théorie des connaissances : autour de l'alternance gravite encore la problématique théorie/pratique en termes d'aller-retour.

L'audiovisuel, outil précieux pour une rénovation pédagogique devient dangereux lorsqu'il devient une fin pédagogique et commerciale. Il convient de s'interroger sur le ratio « coût-efficacité » des matériels audio-visuels.

Pour les participants à cette table-ronde qui ont constaté la multiplication des expériences pédagogiques menées depuis dix ans en formation continue, il est peut-être temps de passer à l'expérimentation, à des recherches structurées et sérieuses qui reposent sur une problématique solide et des hypothèses cohérentes susceptibles d'être validées.

II. — La négociation

Les problèmes envisagés par cette table-ronde furent les suivants :

1. — Comment compose le service public d'éducation entre ses exigences pédagogiques et les contraintes d'entreprises ?

2. — Quels sont les interlocuteurs de la négociation et qu'induit pour la formation le choix de l'un d'entre eux ?

3. — Quelles sont les difficultés majeures rencontrées par les conseillers en formation continue dans la négociation ?

L'acte pédagogique en formation continue s'inscrit dans un tissu complexe de négociations internes et externes à l'entreprise.

Une authentique relance de la négociation passe par une modification des textes relatifs au pouvoir de décision du C.E. afin d'éviter les décisions autoritaires et unilatérales de la direction qui le plus souvent identifie le plan formation à une opération de gestion.

L'une des grandes difficultés rencontrées par les négociateurs du service public est d'éviter que la négociation ne se réduise à la pure et simple acceptation de conditions pédagogiques et financières contraires à leur déontologie.

Parmi les causes qui rendent difficile la négociation, citons :

L'image attachée à l'Education nationale : enseignement traditionnel, théorique, mal adapté et véhiculant des idéologies subversives.

Le système monopolistique de formation qui permet aux entreprises de contrôler le produit et son coût de bout en bout.

De tout cela, il ressort qu'au sein de l'entreprise, le rapport de force établi n'a pas facilité la négociation telle que pouvait le souhaiter le service public d'éducation à la fois soucieux de garantir la qualité pédagogique et soumis par les textes officiels à des réglementations lourdes et à un marché fortement dessiné à d'autres dimensions.

III. — Le développement régional

1. — Les constats établis par cette table-ronde sont que :

Le S.P.E. concentre ses efforts sur les zones et secteurs les plus défavorisés.

Le S.P.E. occupe sur le marché la mince place que ne veut pas occuper le secteur privé.

2. — Les formations ont le plus souvent porté sur :

Des stages visant à élever le niveau technique de la force de travail.

Des stages de reconversion pour relayer les secteurs de production en déclin.

Des stages d'attentes « formations-parking ».

Les participants se sont ensuite posé la question générale : le service public de formation continue a-t-il été un instrument efficace pour promouvoir le développement régional ?

1. — Tout se passe comme si le service public dispensait « une formation de pauvres » et l'appareil privé de formations « une formation de riches ». Cela paraît vrai :

Géographiquement, le secteur privé n'intervient que dans les grands centres urbains et industriels.

Au niveau des formations, un stage sur six financés par l'Etat, en « métiers de la production », contre un sur quinze en « culture générale » et un sur trente-cinq en « management des techniques de gestion ».

Du service public d'éducation, on attend qu'il donne les compétences et les attitudes nécessaires à la promotion du développement régional.

L'ensemble de ces propositions a été étudié à travers l'analyse d'expériences concrètes : schémas régionaux, contrats de pays, action à base territoriale des G.R.E.T.A.

D'un point de vue pratique, il est proposé :

- 1) la création de comités locaux de l'emploi tri-partite ;
- 2) l'implication du tissu associatif, notamment socio-culturel à des travaux de formation/sensibilisation ;
- 3) la rupture des habitudes institutionnelles qui tendent au cloisonnement et à l'absence de concertation.

Une question soulevée par les participants reste suspendue aux réponses à venir : quelle est la meilleure dimension géographique adaptée à ce type d'intervention ? Ne faut-il pas oser bousculer les frontières « naturelles » des régions lorsque celles-ci maintiennent la population et son développement culturel en sommeil ?

Pour toutes ces questions posées, les organisateurs avaient proposé aux établissements publics de présenter des actions concrètes comme élément de réponses. Ce qui fut fait avec beaucoup de bonheur. La place manque ici pour les rapporter toutes mais deux grandes idées ont prévalu : la qualité pédagogique ; l'enracinement de la formation dans la vie professionnelle mais aussi dans le tissu régional.

Enfin les journées nationales furent l'occasion pour le promoteur de la loi, J. Chaban-Delmas, de rappeler ses intentions et pour les représentants des ministres de la Formation professionnelle et de l'Education nationale, l'occasion, en cette rentrée pas tout à fait comme les autres, de définir la politique que le gouvernement envisage de mener pour donner au service public les moyens de développer dans les meilleures conditions possibles la mission essentielle d'assurer la formation professionnelle et l'éducation permanente des travailleurs et des citoyens.

Mais comme le fit remarquer M. Perche en cette période de chômage, deux objectifs restent prioritaires pour passer du discours sur le changement à la pratique du changement : permettre la réinsertion professionnelle et sociale d'un million de jeunes de 16 à 25 ans ; préparer en même temps 20 millions de travailleurs hautement qualifiés pour l'an 2000.

A la date du colloque, le ministère de la Formation professionnelle avait mis en place trois groupes de travail dont les conclusions devraient être publiées dans quelques jours et permettre notamment la création de « Centres de préparation à la vie professionnelle ».

Un des points forts des journées nationales fut la présence massive des représentants du ministère de l'Education nationale. Le mot d'ordre : impliquer tous les enseignants et éviter la création de spécialistes de la formation continue afin de démarginaliser cette activité et assurer une totale complémentarité entre formation continue et formation initiale et recherche.

Rien de précis ne fut promis quant aux moyens mis à la disposition des établissements publics. Disons que, pour notre part, il ne sera jamais question de qualité pédagogique et développement d'un service public de grande ampleur à vocation sociale et culturelle, tant que ne sera pas mis fin à l'autofinancement, tant que la stratégie pédagogique des services se confondra avec les contraintes économiques qui les accablent à la rentabilité et asphyxient dans l'œuf les tentatives de rénovations pédagogiques.

Alain GLYKOS,
responsable du service
formation continue
de l'Université de Bordeaux I.

II. — Soutenance de thèses

Soutenances de thèses en sciences de l'éducation ou intéressant les sciences de l'éducation dans les universités de Paris et de la région parisienne (fin mai - fin novembre 1981).

• Université de Paris I - Panthéon - Sorbonne

5 mars. Doctorat de 3^e cycle (nouveau régime) (rectificatif)

LEFEBVRE (Didier). — **Intégration et non-intégration des jeunes dans le développement rural. Etude de cas en Côte-d'Ivoire.**

Directeur de thèse : M. Bretones

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

23 mai. Doctorat de 3^e cycle (nouveau régime)

DJOMO LOLA. — **Lieux de l'expérimentation et du sens de soi. Essai de compréhension du système de la personnalité dans ses rapports aux formes constitutives de la fondation du sens. Le cas de la socio-culture Otetela (Zaire).**

Directeur de thèse : M. I. Sow

27 mai. Doctorat de 3^e cycle (nouveau régime)

CRUZ de ZIRITT (Veronica). — **Les problèmes socio-culturels de la migration indienne vers la ville de Quito.**

Directeur de thèse : M. C. Camilleri

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

PASQUIER (Daniel). — **L'échec scolaire. Approches théorique-psychologique, sociologique, pédagogique et institutionnelle. L'action d'un psychologue scolaire sur le terrain.**

Directeur de thèse : M. A. Léon

1^{er} juin. Doctorat de 3^e cycle (nouveau régime)

FAOWAL (Mohammad Kleir). — **Le statut de l'enseignement du français en Syrie.**

Directeur de thèse : M. L. Legrand

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

SAWAYA (Sawaya). — **Les influences françaises dans l'enseignement au Liban. Fin XIX^e siècle - 1926.**

Directeur de thèse : M. Le Thanh Khoi

4 juin. Doctorat de 3^e cycle

DRAVIE-HOUENASSON (Louis Kayissan). — **Problématique de la scolarisation au Togo. La situation à Bassar 1969-70 à 1974-75.**

Directeur de thèse : M. Le Thanh Khoi

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

FERRAN (Pierre). — **Place et rôles de la science-fiction dans l'enseignement de la littérature au premier cycle.**

Directeur de thèse : M. G. Snyders

5 juin. Doctorat de 3^e cycle

DESMEUZES (Jean). — **Fondements linguistiques d'une pédagogie rationnelle de la lecture et de l'orthographe.**

Directeur de thèse : M. F. François

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

CARRÉ (Philippe). — **Projets de formation d'apprenants retraités : contribution à l'étude des spécificités des situations de formation d'adultes.**

Directeur de thèse : M. A. Léon

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

N'GUILE (Frédéric). — **Le problème de l'authenticité et ses implications éducatives en Amérique centrale.**

Directeur de thèse : M. Le Thanh Khoi

15 juin. Doctorat de 3^e cycle

DESBROUSSES-PELOILLEV (Hélène). — **Les enseignants, les classes, l'Etat. Instituteurs et professeurs du secteur public en France. Essai de caractérisation socio-historique.**

Directeur de thèse : M. P. Vilar

19 juin. Doctorat de 3^e cycle

VARRO (Gabrielle). — **L'Américaine épouse de Français résidant en France et le bilinguisme des enfants.**

Directeur de thèse : Mme V. Isambert-Jamati

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

BALONGA (Moïse). — **La question linguistique et l'enseignement fondamental du premier degré au Congo. Essai d'analyse critique et perspective.**

Directeur de thèse : M. Le Thanh Khoi

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

VERON-VILLAMAYOR (Victoria). — **Bilinguisme et échec scolaire dans les écoles rurales du Paraguay, à travers les enseignants.**

Directeur de thèse : Mme V. Isambert-Jamati

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

GOYVAERTZ ép. GOBRON. — **Approche psychologique de la représentation de la fatigue dans le cadre d'une épreuve collective de longue durée : la course des 100 kilomètres.**

Directeur de thèse : M. I. Sow

26 juin. Doctorat de 3^e cycle

CORCIA (Michel). — **Régulations cognitives et conservation de la quantité. Rôle de l'activité pratique et verbale de l'enfant dans l'élaboration de la compensation.**

Directeur de thèse : M. P. Oléron

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

ORTIZ (Blanca Inès). — **Eléments d'analyse autour de la crise universitaire colombienne de 1971.**

Directeur de thèse : M. Le Thanh Khoi

29 juin. Doctorat de 3^e cycle

PRUITT (France). — **L'adaptation des étudiants africains à la culture américaine.**

Directeur de thèse : Mme F. Raveau

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

TEGUEDERE (Antoinette). — **L'école de promotion collective en Centrafrique.**

Directeur de thèse : M. Le Thanh Khoi

- 30 juin. Doctorat de 3^e cycle (nouveau régime)
 ALVARADO VERA (Judith). — **Les manuels de lecture au Venezuela : ce qu'ils disent..., ce qu'ils cachent...**
 Directeur de thèse : Mme V. Isambert-Jamati
- 2 juillet. Doctorat de 3^e cycle
 BACCAR (Chedly). — **Enseignement, industrialisation et différenciation sociale ; le cas de Sahel tunisien.**
 Directeur de thèse : Mme V. Isambert-Jamati
- 2 juillet. Doctorat de 3^e cycle (nouveau régime)
 SAMAHA (Michel J.). — **Déterminants socio-économiques et visées éducatives des enseignants libanais du secondaire.**
 Directeur de thèse : Mme V. Isambert-Jamati
- 8 juillet. Doctorat de 3^e cycle (nouveau régime)
 EL CHAB (Mohammed). — **L'école et la société dans le milieu rural au Maroc : une approche sociologique.**
 Directeur de thèse : Mme V. Isambert-Jamati
- 22 septembre. Doctorat de 3^e cycle
 SAVOYANT (Alain). — **La coordination inter-individuelle dans l'activité du travail.**
 Directeur de thèse : M. J. Leplat
- 16 octobre. Doctorat de 3^e cycle (nouveau régime)
 ROLAND-LEVY (Christine). — **L'école parallèle aux Etats-Unis d'Amérique.**
 Directeur de thèse : M. G. Durandin
- 26 octobre. Doctorat de 3^e cycle (nouveau régime)
 LE BARON-BLUOIN (Jacqueline). — **L'expression corporelle — analyse socio-culturelle de l'activité et de ses pratiquants.**
 Directeur de thèse : M. G. Snyders
- 27 octobre. Doctorat de 3^e cycle (nouveau régime)
 SAFA (Antoinette, épouse MOUALLEM). — **Etape comparative de l'école maternelle au Liban et en France.**
 Directeur de thèse : M. G. Snyders
- 28 octobre. Doctorat de 3^e cycle (nouveau régime)
 CANIOU (Janine). — **L'enseignement agricole féminin, de la fin de XIX^e siècle à nos jours.**
 Directeur de thèse : Mme V. Isambert-Jamati
- 30 octobre. Doctorat de 3^e cycle (nouveau régime)
 ATASEVEN (Fusun, née BILIR). — **Analyse d'une méthode audio-visuelle dans l'enseignement du français (de vive voix) et son application en Turquie.**
 Directeur de thèse : M. L. Porcher
- 30 octobre. Doctorat de 3^e cycle (nouveau régime)
 BESNARD (Jacques). — **Méthodologie d'éducation plastique en rapport avec les arts contemporains : notamment audio-visuel.**
 Directeur de thèse : M. L. Porcher
- 30 octobre. Doctorat de 3^e cycle (nouveau régime)
 NADJIR (Palamangue). — **L'image du développement chez les Moba (et ses incidences sur leurs pratiques traditionnelles).**
 Directeur de thèse : M. L. Thomas

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

MEKIDECHE (Nadjet). — **La représentation de soi des jeunes en situation de conflit culturel. Le cas de l'adolescente algérienne.**

Directeur de thèse : M. C. Camilleri

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

DUREY (Alain). — **Expérimentation d'un module d'électronique dans des classes de 4^e de l'enseignement du second degré : contribution à l'évaluation des actions de formation des maîtres.**

Directeur de thèse : M. A. Léon

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

MECHERI (Hervé). — **Les enfants des travailleurs immigrés algériens : dysfonctionnement culturel et inadaptation sociale.**

Directeur de thèse : M. Le Thanh Khoi

20 novembre. Doctorat de 3^e cycle

BENICHOU (Jean-Pierre). — **Des normalliens en stage tels que les instituteurs les représentent.**

Directeur de thèse : M. L. Legrand

• **Université de Paris VII - Jussieu**

25 novembre. Thèse de 3^e cycle (nouveau régime)

ANCAUX (Martine). — **L'éducation informelle en éducation physique et sportive à l'école primaire.**

Directeur de thèse : M. P. Ansart

29 juin. Thèse de 3^e cycle (nouveau régime)

CLAVÈRES (Marie-Hélène). — **L'enseignement de l'anglais dans les classes de 6^e et 5^e : quelques problèmes de didactique.**

Directeur de thèse : M. A. Cucioli

29 juin. Thèse de 3^e cycle

LE MILLOUR (Charlotte). — **La maternité singulière. Récit de vie de mères célibataires.**

Directeur de thèse : Mlle C. Revault-Diallonnes

20 novembre. Thèse de 3^e cycle (nouveau régime)

GAUDIN (Françoise). — **Effets de la langue étrangère sur la personne (ou : Qu'est-ce qu'apprendre une langue étrangère ?).**

Directeur de thèse : Mme D. Bailly

1^{er} juillet. Thèse de 3^e cycle (ancien régime)

PERRET (Robert). — **Appropriation d'une langue seconde par des adultes débutants (l'anglais à des stagiaires de formation permanente) : repères théoriques et expérimentation.**

Directeur de thèse : M. A. Cucioli

1^{er} juillet. Thèse de 3^e cycle (nouveau régime)

RAZANAKOTO (Olga). — **Le jeune tananarivien face à l'apprentissage du français seconde langue : contribution à une étude sociolinguistique.**

Directeur de thèse : M. J. Dez

• **Université de Paris VIII - Vincennes à Saint-Denis**

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

BILBAO (Jorge). — **Evaluation de l'information sexuelle faite à l'école secondaire française.**

Directeur de thèse : M. M. Lobrot

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

GRESIAK (René). — **Etude comparative en région parisienne de deux groupes d'enfants vivant en situation institutionnelle : l'un en milieu champêtre, l'autre en milieu rural.**

Directeur de thèse : M. M. Lobrot

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

DEPOT (Christian). — **Relation adulte-adolescent.**

Directeur de thèse : M. M. Lobrot

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

MAURIPAS-BOUSQUET (Martine). — **Les techniques ludiques. Possibilités d'application dans les pays en voie de développement.**

Directeur de thèse : M. M. Lobrot

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

SAWRAS (Jean). — **Le passé, le séjour, le devenir de garçons cas sociaux ayant été placés dans un foyer de semi-liberté.**

Directeur de thèse : M. G. Berger

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

CREVOISIER (Jacques). — **L'entraîneur de football professionnel et les facteurs psychologiques de la réussite sportive.**

Directeur de thèse : M. M. Lobrot

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

JOUYCHELIM (Aline). — **Le phénomène école à l'éducation surveillée. Les paradoxes de la représentation et de la reproduction.**

Directeur de thèse : M. G. Berger

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

AUBEJNY (Jean). — **Formation et unités de valeur. L'institutionnalisation des C.A.P. par unités capitalisables : Quel(s) changement(s) ?**

Directeur de thèse : M. G. Berger

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

TOURETTE-TURGIS (Catherine). — **Education et psychanalyse.**

Directeur de thèse : M. J. Ardoino

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

MESSAN (Kodjo). — **Essai d'identification d'autres facteurs d'inadaptation scolaire des sociétés traditionnelles en Afrique noire : étude du rapport polygamie et scolarité dans le clan Tosso d'Agom-Glozou (Togo).**

Directeur de thèse : M. M. Lobrot

8 juillet. Doctorat de 3^e cycle (nouveau régime)

MOUSTAPHA (Souley). — **L'interdépendance ou le conditionnement mutuels des problèmes politico-institutionnels et économiques de l'appareil d'éducation (l'école au Niger).**

Directeur de thèse : M. G. Berger

26 octobre. Doctorat de 3^e cycle (ancien régime)
BELLEGARDE (Patrick). — **Les résistances au sport.**
Directeur de thèse : M. R. Lourau

• **Université de Paris XIII - Paris Nord - Villetaneuse**

Année 1981 : additif

1^{er} avril. Doctorat de 3^e cycle (nouveau régime)

OVIEDO (Jorge). — **La grande presse et l'essor technologique dans un pays sous-développé (le cas du Venezuela).**

Directeur de thèse : Mme J. Poinsac

1^{er} avril. Doctorat de 3^e cycle (nouveau régime)

RAMIREZ-CHACIN (Maria, épouse OVIEDO). — **La réalité sociale vénézuélienne face à la publicité télévisée et son influence pour les écoliers.**

Directeur de thèse : Mme J. Poinsac

25 septembre. Doctorat d'Etat ès lettres et sciences humaines

IVERNOIS (Jean-François d'). — **Docimologie et planification systématiques en sciences de la santé.**

Directeur de thèse : Mme J. Poinsac

III. — La recherche en cours en sciences de l'éducation

Des inventaires systématiques sur la recherche française en sciences de l'éducation ont été publiés en collaboration par l'Institut national de recherche et de documentation pédagogique et le Centre national de la recherche scientifique de 1971 à 1975. C'est alors que cette activité documentaire s'est inscrite dans le cadre du réseau EUDISED (European Documentation and Information System for Education) et que les recherches françaises en sciences de l'éducation ont fait l'objet de signalement dans le bulletin EUDISED R and D.

Comme les autres agences des pays membres du Conseil de l'Europe, le Centre de documentation-recherche de l'I.N.R.P. et le Centre de documentation-sciences humaines du C.N.R.S. contribuent à l'alimentation de ce bulletin pour la partie française, grâce aux réponses des chercheurs. Ce bulletin paraît trimestriellement et s'obtient par voie d'abonnement auprès de la maison d'édition NFER-Nelson Publishing Co Ltd (1).

L'information traitée dans le bulletin EUDISED R and D comporte un certain nombre de rubriques : cadre institutionnel de la recherche, responsables, financement, problématique et description scientifique et bibliographique. Tous ces renseignements sont saisis, traités informatiquement et indexés selon le langage commun à tous les membres du réseau du thésaurus EUDISED, ce qui permettra la consultation télématique de ces renseignements. La constitution de la base de données et l'élaboration de la publication permettront donc des échanges entre chercheurs européens.

Afin que les résultats de l'enquête française soient aussitôt mis à disposition, chaque numéro de la Revue Française de Pédagogie signalera une vingtaine de

(1) Darville House, 2 Oxford Road East, Windsor SL 41 DF., Grande-Bretagne.

recherches en cours (2) pas encore parues dans EUDISED R and D au moment de la parution de la revue. (Les thèses d'Etat en sont exclues puisque une rubrique de cette même revue leur est consacrée.)

Association nationale des centres médico-psycho-pédagogiques (26, boulevard du Jeu-de-Paume, 34000 Montpellier)

DEROUSSY-KOURGANOFF (Mme), GOUR (Mme), LEMERLU (M.), MAHE (M.). — Les Centres médico-psycho-pédagogiques (C.M.P.P.) : de la demande à l'écoute. — 1979-1982.

Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger (9, rue Lhomond, 75005 Paris)

LAMY (André), LEBRE-PEYTARD (Monique), MALANDAIN (Jean-Louis), ZARATE (Geneviève). — Programme autodidactique de lecture et d'écriture pour les migrants adultes portugais. — 1978-82.

Centre international d'études pédagogiques (1, avenue Léon-Journault, 92310 Sèvres)

AUBA (Jean), en liaison avec 20 lycées et collèges. — L'autonomie et l'unité d'un établissement dans sa région, facteurs d'harmonie dans les actions éducatives. — 1980-83.

Centre Inter-régional Provence, Alpes, Côte d'Azur et Corse pour l'enfance et l'adolescence inadaptées (6, rue d'Arcole, 13006 Marseille)

CHANLON (Mme), DESPINOY (M.), HEINRICH (M.), LE MERLUS (M.). — Evaluation des besoins en matière de handicaps et inadaptations et analyse du système de réponse existant (13^e arrondissement de Marseille). — 1980-82.

Centre technique national d'études et de recherches sur les handicaps et les inadaptations (23, quai de la Tourneille, 75005 Paris)

ALLEE (Robert), BOCCAZ (Lidia), MAAMER (Abdel), MARTY (Philippe). — Effectivité de la prise en charge éducative des mineurs difficiles ou en difficulté. — 1980-82.

Ecole normale supérieure de Saint-Cloud, laboratoire des techniques et méthodes modernes d'éducation (Grille d'honneur, Parc de St-Cloud, 92211 Saint-Cloud)

LEFRANC (Robert), CONG HUYEN NU (Phung Tien), HAMEL (Gérard). — Les applications des nouvelles technologies des communications aux enseignements universitaires à distance. — 1981-82.

Ecole normale supérieure de Saint-Cloud, laboratoire des techniques et méthodes modernes d'éducation (Grille d'honneur, Parc de St-Cloud, 92211 Saint-Cloud)

LEFRANC (Robert), CONG HUYEN NU (Phung Tien), HAMEL (Gérard). — Typologie des émissions de télévision universitaire. — 1980-82.

Ecole normale supérieure de Saint-Cloud, laboratoire des techniques et méthodes modernes d'éducation (Grille d'honneur, Parc de St-Cloud, 92211 Saint-Cloud)

FAUQUET (Maurice), BRACHET (Louise), RENAULT (Jean-Jacques), SCHLIENGER (Christine). — La vidéo au service de l'analyse des comportements d'enfants travaillant en groupe. — 1980-82.

Equipe de sociologie du loisir et des modèles culturels (82, rue Cardinet, 75017 Paris)

DUMAZEDIER (Joffre), GISORS (Hélène de), GUINCHAT (Claire), HASSENFORDER (Jean), PORCHER (Louis), ROMER (Madeleine). — Sociologie de l'autoformation collective et individuelle : étude des conditions et processus de l'autoformation à différents âges de la vie. — 1980 →.

(2) Présentation abrégée d'une recherche : Titre de l'organisme ou de l'unité de recherche ; adresse ; noms des chercheurs ; titre de la recherche ; dates de début et de fin de recherche.

Fondation Vallée, Centre de psychiatrie infantile (7, rue Bensérade, 94250 Gentilly)
FISCHESSE (M.), GAMBOA (M.), INGOGLIA (Mme), LARDIC (M.), LEPAGE (Mme),
MESINELE (Mme), SALMON (M.). — Les modes de repérage et de prise en charge
des déficients mentaux : leur influence sur les processus évolutifs et sur l'intégration
sociale. — 1980-83.

Institut national de recherche pédagogique (29, rue d'Ulm, 75005 Paris)
CASPARD (Pierre), BRIAND (Jean-Pierre), CHAPOULIE (Jean-Michel), HUGUET (Fran-
çoise), PROST (Antoine). — Statistiques sur les effectifs de l'enseignement primaire
depuis 1880. — 1980-81.

Institut national de recherche pédagogique (29, rue d'Ulm, 75005 Paris)
CAPLAT (Guy), HUGUET (Françoise), VLIGER (Violaine de). — Recherches sur l'admini-
stration centrale de l'instruction publique et sur l'inspection générale. Mise en
évidence de l'émergence des structures. Aspects sociologiques et influence sur le
système éducatif. Recherche et analyse des rapports d'inspection. — 1980-84.

Institut national de recherche pédagogique (91, avenue Ledru-Rollin, 75011 Paris)
RABARDEL (Pierre). — Recherche sur les représentations et les stratégies de prise
d'information sur les intermédiaires graphiques. — 1979-82.

Institut national de recherche pédagogique (29, rue d'Ulm, 75005 Paris)
REVENKO (Tamara), NAVARRO (Michèle). — L'enseignement de masse et les effets
sur la différenciation de l'enseignement secondaire. Etude comparée de modèles des
pays de l'Est et de la France. — 1981-82.

Institut national de recherche pédagogique (29, rue d'Ulm, 75005 Paris)
BARRE (Christine), BOUNOURE (Annick), DELCAUX (Monique). — Les effets de
l'évaluation sur les acteurs enseignants-élèves. — 1980-82.

Institut national de recherche pédagogique (35, rue Claude-Bernard, 75005 Paris)
STAMBAK (Mira) et collaborateurs. — Recherche des conditions favorables à l'inté-
gration de tous les enfants dans les mêmes structures éducatives. — 1980-85.

Institut national du sport et de l'éducation physique, département de la recherche
(11, avenue du Tremblay, 75012 Paris)
BRENOT (Jean), FAMOSE (Jean-Pierre), HERARO (Alain), SIMONET (Pierre), VIVES
(Jean). — Contribution de l'aménagement matériel du milieu à la pédagogie des
gestes sportifs individuels. — 1980 →.

**Institut national du sport et de l'éducation physique, unité de pédagogie expérimentale
Pierre Madeuf** (23, avenue de la Porte-de-Châtillon, 75014 Paris)
LORET (Alain), GOUTEL (Monique), RAMANTSOA (Marie-Martine). — L'activité spor-
tive de l'enfant de 5 à 8 ans ; pédagogie de la natation scolaire. — 1980-82.

Université d'Aix-Marseille I (29, avenue R.-Schuman, 13621 Aix-en-Provence) et
Centre universitaire de la Réunion (12, avenue de la Victoire, 34487 St-Denis-de-la-
Réunion)

CARAYOL (Michel), CELLIER (Pierre), CHAUDENSON (Robert). — Adaptation des
méthodes d'enseignement du français à la situation de créolophonie et réformes
pédagogiques à Haïti. — 1971 →.

**Université de Montpellier III - Centre de formation pédagogique pour l'enseignement
du français à l'étranger** (B.P. 5043, 34032 Montpellier Cedex)
ALLOUCHE (Victor), BOUYON-PENIN (Claudie), COIANIZ (Alain). — Stratégies de
parole et pratiques discursives. Etudes théoriques et didactiques. — 1981 →.

Université de Paris V, UER sciences de l'éducation (28, rue Serpente, 75006 Paris)
LEON (Antoine), CONTOU (Jeanne). — Les revues pédagogiques en France entre
le milieu du XVIII^e siècle et 1939. — 1978 →.

Université de Paris V, UER sciences de l'éducation (28, rue Serpente, 75006 Paris)
et **Ecole normale supérieure de Saint-Cloud, Laboratoire de sciences sociales** (Grille
d'honneur, Parc de St-Cloud, 92211 Saint-Cloud)

ROGER (Michel), LANGOUET (Gabriel). — Analyse des comportements d'enfants en
situation de résolution de problèmes. — 1938.

Université de Paris VIII, Centre d'études des politiques de l'éducation (2, rue de la
Liberté, 93526 Saint-Denis Cedex 12)

KALLEN (Denis), RIVERO (Santiago), SAUVAGEOT (Claude), SOULEZ (Philippe). —
Entrée dans la vie professionnelle des jeunes sortant de lycées d'enseignement pro-
fessionnelle. — 1979 →.

Université de Paris VIII, département d'études des pays francophones (2, rue de la
Liberté, 93526 Saint-Denis Cedex 12)

PERDUE (Clive). — Connaissances en langue étrangère : tentative d'application de
méthodes linguistiques à l'étude de la langue de l'apprenant d'une langue étrangère.
— 1979 →.

Université de Paris X, laboratoire de psychologie et de sciences de l'éducation (2, rue
de Rouen, 92000 Nanterre Cedex)

CAMBERLIN (Philippe), FABLET (Dominique), VILLETTE (Patricia). — Etude psycho-
sociologique du « climat socio-émotionnel » et de ses incidences sur les enfants
accueillis en établissement de rééducation ou de thérapie. — 1980-83.

Structures et réformes de l'enseignement

AFRIQUE

Définition d'un cycle éducatif de base répondant aux besoins des jeunes et des adultes. Résultats du séminaire sous-régional de Bamako, 3-8 novembre 1980. — Educafrica (Dakar), n° 7, juin 1981, pp. 29-62.

Ce séminaire comportait 4 grands thèmes relatifs à l'éducation de base : son concept, son contenu, ses modalités d'application, son administration et sa méthodologie. L'éducation de base, conçue comme la phase première de l'éducation permanente, est ici définie comme « un processus éducatif dynamique qui passe par l'acquisition d'un minimum pratique, nécessaire et utile, (variable selon les milieux et les époques...) de savoir, de savoir-faire et de savoir-être, permettant à l'individu de s'adapter aux différentes exigences et sollicitations de la vie quotidienne, et de participer à l'amélioration qualitative continue du milieu en tant que membre productif et créateur ». Un certain nombre d'objectifs lui ont été fixés, qui impliquent une réforme de l'éducation au niveau des politiques nationales. Dans la fixation du contenu éducatif, l'on doit se référer aux objectifs nationaux et aux objectifs spécifiques, lesquels, surtout les seconds, sont fortement influencés par les différents groupes auxquels l'éducation est donnée ; le séminaire s'est limité à quelques exemples : les jeunes recevant l'éducation de base dans le système formel, les paysans n'ayant pas fréquenté l'école, les femmes. Les modalités d'application recommandent une stratégie souple qui aménage des étapes progressives pour passer du système classique à celui d'éducation de base. Quant à l'administration, elle doit être dynamique et favoriser la flexibilité, la polyvalence, la décentralisation et l'esprit d'initiative. Les recommandations adoptées ensuite sont exposées, ainsi que les contributions de certains participants (Bénin, Guinée-Bissau, Haute-Volta, Nigéria).

NALLETAMBY (F.P.). — Education scientifique et technologique pour le développement en Afrique. — Educafrica (Dakar), n° 7, juin 1981, pp. 105-117.

Cet article esquisse les perspectives actuelles de l'enseignement scientifique et technologique en Afrique, après avoir retracé les grandes lignes de l'histoire de cet enseignement ; il souligne les tendances qui se manifestent ainsi que les efforts d'adaptation de ces disciplines aux besoins des élèves et aux exigences du développement socio-économique des pays. La problématique de cette éducation est posée, afin de dégager les objectifs et de cerner les problèmes ; le rôle de la science et de la technologie dans les sociétés africaines est étudié en même temps qu'on essaie de déterminer leur contribution à l'instauration d'un nouvel ordre économique international. Une dernière partie traite des changements et réformes qui sont intervenus, et de la nécessité d'une amélioration de la formation du personnel enseignant scientifique ; elle souligne aussi le rôle que doit jouer l'université dans le développement national.

ALLARD (Raul). — **Educación, capacitación y recurso humanos.** — La Educación, Revista Interamericana de Desarrollo Educativo (Washington), n° 85, 1981, pp. 3-38.

Depuis les années 60 le secteur éducatif a cessé d'être considéré comme une dépense : l'éducation a été conçue comme un facteur de croissance économique et comme un investissement favorable au taux du développement national. Les stratégies éducatives ont voulu améliorer l'efficacité interne et externe du système pour augmenter le potentiel de capacités et d'aptitudes nécessaires à l'essor économique. Les expériences des dernières années ont amplifié ce concept tout en se préoccupant davantage du bien-être et de l'épanouissement de l'individu. Le processus de progrès éducatif doit dorénavant tenir compte du progrès social et économique. De nombreuses statistiques concernant l'Amérique latine et les Caraïbes soulignent les efforts accomplis en vingt ans dans les secteurs de la formation professionnelle, de l'emploi et mettent en évidence les actions de coopération internationale ; la croissance démographique, l'urbanisation intensive influent sur le taux de la scolarisation et sur l'allongement de la durée des études. L'analphabétisme de la population âgée de plus de 15 ans reste malgré tout le problème majeur des pays hispaniques avec l'abandon des études et le redoublement dans l'enseignement primaire (6 à 11 ans). L'éducation des adultes et la formation permanente sont l'objet d'actions remarquables notamment en Bolivie, au Brésil (grâce au mouvement MOBREAL) où les préoccupations d'ordre éducatif sont associées à des programmes d'hygiène, de vie pratique, d'apprentissages techniques (radio, électricité...) pour favoriser le développement rural intégré. La Banque mondiale, la Banque interaméricaine de développement, le Programme des Nations unies pour le développement, le Programme régional de développement éducatif de l'Organisation des Etats américains conjuguent leurs efforts de coopération et de financement en faveur de la rénovation et de l'expansion du système scolaire en Amérique latine.

CHILI

VALENZUELA (Alvaro). — **Los Centros de recursos para et aprendizaje.** — La Educación, Revista Interamericana de Desarrollo Educativo (Washington), n° 84, 1980, pp. 3-34.

Science et technologie sont intimement liées au développement des sociétés contemporaines, au progrès social et économique. Sans leur appui, les pays latino-américains ne pourraient surmonter les défis posés par la diminution des ressources naturelles, la poussée démographique, la compétition internationale. Dans cet essai, A. Valenzuela, spécialiste chilien, propose un plan spécifique pour transformer l'enseignement des sciences tout en offrant aux élèves une ouverture enrichissante sur le monde de la nature. L'hypothèse centrale repose sur l'utilisation des centres de ressources pour l'apprentissage (C.R.A.) qui regroupent, autour de la bibliothèque, des secteurs audio-visuels et des espaces libres, non traditionnels, interdisciplinaires. Ces centres expérimentaux présentent d'ailleurs beaucoup de similitudes avec les centres de documentation et d'information des établissements français. L'enseignement des sciences naturelles, de la biologie, de la chimie et de la physique comprend, dans l'emploi du temps hebdomadaire des quatre premières années de l'enseignement secondaire chilien, cinq heures les deux premières années, six, les deux suivantes (l'heure pédagogique étant de quarante-cinq minutes). Le programme très vaste et ambitieux pose le problème du niveau et de la qualité des professeurs, trop souvent sollicités comme source unique d'informations et d'expériences et trop souvent privés, dans le cadre même de l'établissement, de moyens pédagogiques. La création généralisée de C.R.A. et leur dotation en matériel scientifique multi média paraissent évidemment indispensables à une amélioration de l'apprentissage des sciences.

BELGIQUE PIRLET (Monique). — **Conseil de classe. Formation et évaluation des élèves.** — Revue belge de Psychologie et de Pédagogie (Bruxelles), n° 175, septembre 1981, pp. 68-82.

Un bref historique de l'organisation du conseil de classe montre l'importance de son évolution, plus particulièrement depuis la rénovation de l'enseignement secondaire mise en place à partir de 1969. Le rappel des objectifs de l'organisation et des modalités de fonctionnement du conseil de classe fait apparaître que sa tâche principale est l'évaluation des élèves du point de vue du savoir, du savoir-faire et du savoir-être. Malgré le nombre important des directives, les conseils de classe rencontrent de nombreuses difficultés dans leur application, dues pour une grande part à des interprétations erronées de ces directives. Ces difficultés apparaissent surtout dans le dialogue professeurs-élèves mais aussi professeurs-parents et des changements devraient être envisagés dans certains conseils de classe. L'auteur propose une classification des conseils, qui avait été préconisée dans cette même revue (n° 171, septembre 1980) par Raimundo Dinello (chargé de cours à l'Université libre de Bruxelles, Séminaire de sociologie de l'éducation). Cette classification, valable à tous les échelons de l'enseignement, s'établit ainsi : 1) Conseil de classe de gestion pédagogique ; 2) Conseil de classe d'orientation d'études ; 3) Conseil de classe d'évaluation ; 4) Conseil de classe d'information. Afin de permettre d'aboutir à une ligne directrice générale commune (circulaire du 22 septembre 1971 sur le conseil de classe), l'auteur suggère qu'une réunion de tous les responsables de l'éducation d'un établissement ait lieu avant les conseils de classe. Une bibliographie sur le sujet termine l'article.

ESPAGNE TORRE (Juan M. de la). — **El transporte escolar, pesadilla de miles de familias.** — Nuestra Escuela (Madrid), n° 34, octobre 1981, pp. 6-7.

Plus de 500 000 élèves ont utilisé les transports scolaires durant l'année scolaire 1980-81. Microbus, autobus, même taxis composent un parc d'environ 7 000 véhicules. Malheureusement, de très graves accidents avec morts d'enfants ont, depuis quelques années, mis en évidence l'insécurité grandissante de ces déplacements rendus pourtant de plus en plus nécessaires en raison de la dispersion de l'habitat, des concentrations scolaires urbaines (au détriment des petites écoles rurales), de la prolongation de la scolarité. Depuis trois ans un livre blanc était en cours d'élaboration, des recherches menées sur les modifications et améliorations à apporter. En effet, la seule norme en matière de transports d'écoliers, datait de 1973 et stipulait seulement que les enfants devaient être assis à raison de trois enfants pour deux places d'adultes ! et que deux ou trois personnes devaient exercer une surveillance. En réalité ces règles élémentaires n'étaient jamais respectées : les enfants, en surnombre, voyageant debout, sans accompagnateur. Différentes mesures récentes obligent à une révision du matériel trop souvent vétuste et hors des normes de sécurité, à la désignation de responsables de surveillance, à un contrôle du nombre des élèves transportés, au transport des enfants handicapés et des petits âgés de 4 à 6 ans. Une loi précise va-t-elle enfin être adoptée ? Il semble y avoir urgence...

FRANCE **La décentralisation.** — L'Éducation (Paris), numéro spécial 472-473, 3 décembre 1981, pp. 2-53.

Après avoir servi d'instrument d'identification et d'unification nationales, le système d'éducation français est maintenant sollicité pour jouer le rôle inverse : décentralisation, l'initiative et la décision s'appuyant sur des identités régionales et locales

dont la survivance prouve la vitalité. Mais qui espère et demande quoi ? Ce numéro spécial donne la parole aux quatre « partenaires » directement concernés : les enseignants, les administrateurs de l'Etat, les élus locaux et les parents d'élèves. Les élèves ont été également consultés : leurs réactions spontanées sont publiées à la fin du dossier. « Comment décentraliser l'éducation sans qu'elle cesse d'être nationale ? » tel est le thème du dîner-débat organisé le 15 décembre dans la perspective large et nécessairement contradictoire d'une décentralisation appliquée à l'Education.

Des classes transplantées (témoignages, préparation). — Dossier pédagogique. L'Éducateur (Cannes), n° 161-162, supplément au n° 1 du 15 septembre 1981, pp. 1-28.

Au-delà des bienfaits physiologiques constatés, ces séjours devraient être l'occasion d'expérience de vie en autogestion. Ce dossier se propose, en apportant divers témoignages (séjours en centres spécialisés, une classe-montagne en autogestion, un séjour à la mer commun à plusieurs classes, les classes-vertes de l'école parisienne de la rue de Vitruve, une section d'éducation spécialisée en stage vendange) de permettre la confrontation des pratiques et de fournir des éléments de réflexion. Des textes officiels sont regroupés, apportant une information utile, souvent dispersée et difficilement accessible.

La dernière partie du numéro étudie la préparation des classes transplantées, préparation administrative et préparation pédagogique de base d'une part, mais également préparation coopérative avec les enfants indispensable pour que la classe soit réellement enrichissante pour les élèves.

Un second dossier est en préparation sur ce thème, auquel chaque lecteur est invité à participer.

Les lycéens. — L'Étudiant (Paris), n° 22, septembre 1981, 208 p.

Alors qu'en 1900, moins de 1 % d'une génération possède le baccalauréat, en 1981 plus de 25 % l'obtiennent. Mais les structures conçues pour l'avant-guerre ne sont pas suffisamment adaptées à cette explosion quantitative. Ce numéro spécial « rentrée » passe en revue avec humour quelques situations de la vie quotidienne d'un lycéen. Il expose ensuite avec précision les problèmes de l'orientation, les filières, le baccalauréat et les différentes manières de le préparer, les choix possibles après le bac.

La laïcité, l'école et la gauche. — Projet (Paris), n° 160, décembre 1981, pp. 1170-1192.

Deux manières d'évoquer le sort fait à la laïcité depuis Jules Ferry : Pierre Barral souligne la modération du « père fondateur » (J. Ferry), qui contraste avec la violence des débats sur la laïcité au cours de ce siècle ; Pierre Mayol, enseignant à l'Institut supérieur de Pédagogie sous contrat avec l'Etat, dénonce l'idée commune à la gauche que la nationalisation est évidemment une amélioration, et propose de réfléchir sur les possibilités pédagogiques offertes par la liberté de l'enseignement sous le régime des contrats.

DUCASSET (P.) et al. — La laïcité. — Après Demain (Paris), n° 239, décembre 1981, 32 p.

La laïcité, choix politique et philosophique, est une attitude qui remonte à la Révolution française (quoique le nom n'ait été inventé que vers 1875). Elle dépasse le problème de l'école et couvre toutes les prises de position concernant l'administration des affaires politiques. Néanmoins la querelle de la laïcité contre le cléricisme a été plus violente à propos de l'école dans la mesure où celle-ci forme les futurs citoyens. Dans ce numéro spécial, la revue étudie des prises de position socialistes en faveur de la laïcité (plan socialiste pour l'Education nationale et discours de François Mitterand), l'attitude de la gauche face à l'Eglise, l'attitude de certains catholiques pour l'école publique. En outre un article examine la position générale du peuple français vis-à-vis de la laïcité ; un autre les rapports de la notion de laïcité avec l'Islam et enfin est posée la question de la laïcité en Pologne.

SAINCLAIR (S.J.Jean). — Dépasser la querelle scolaire. — Etudes (Paris), décembre 1981, pp. 581-600.

Etude de l'évolution de l'enseignement privé en France et de la place qu'a tenue la laïcité dans cette histoire. Après cinquante années de lutte ouverte ou larvée entre les deux écoles, la loi Debré de 1959 semblait apporter une solution durable au problème. Mais un malentendu demeure depuis vingt ans quant à la part du caractère spécifique de l'enseignement privé.

GUATEMALA

NUNEZ de RODAS (Edna). — Política cultural en Guatemala. — Unesco (Paris), 1980. — 47 p.

Cette étude de la politique culturelle du Guatemala prend place dans une collection de l'Unesco consacrée, par chacun des Etats membres, à la présentation de sa propre conception de la culture dans un cadre socio-économique, technologique et politique donné. Certains problèmes de type institutionnel, administratif ou budgétaire sont communs, les expériences et les solutions imaginées diffèrent. Edna Nunez de Rodas, conservateur du Patrimoine culturel du Guatemala replace la culture guatémaltèque dans son contexte géographique et historique ; souligne, pour les zones urbaines l'influence des courants nord-américains, mexicains et même européens transmis par les médias et insiste sur la diversité et la pérennité du patrimoine culturel rural d'origine indigène qu'il importe de protéger d'une exploitation commerciale abusive. La richesse et l'originalité des traditions guatémaltèques se manifestent dans l'alimentation, les habitudes vestimentaires, l'orfèvrerie, l'artisanat, et dans la pratique du bilinguisme avec les différentes langues indigènes qui procèdent toutes du maya. La protection et le développement des valeurs fondamentales guatémaltèques est une des missions du ministère de l'Education par l'intermédiaire du vice-ministère de la Culture créé en 1979 avec la participation d'autres institutions telles la banque du Guatemala, les universités, les musées... et œuvres privées. L'université populaire créée en 1945 a une action fondamentale sur le maintien et la diffusion de la langue et de la littérature indigènes. En annexe figurent les textes officiels, organigrammes, bibliographie permettant de mesurer l'ampleur et la qualité des dispositions prises dans le cadre même du Plan national de l'éducation pour 1979-1982, pour « contribuer à la conservation des valeurs culturelles, à la réaffirmation d'une identité culturelle et à la connaissance réciproque des groupes culturels du pays » et pour « promouvoir le discernement de modèles culturels et de consommation externes et des processus informatifs qui devient le comportement culturel ».

Un enseignant fait part de ses réflexions à propos du problème des impératifs de l'enseignement qu'il est difficile de concilier avec une meilleure compréhension de la fatigue et de l'anxiété scolaires. L'esprit de compétition et de performance scolaires, bien que les exigences soient considérablement moins strictes qu'autrefois, est encore très contesté par les parents, qui s'élèvent contre le surmenage des élèves. Mais l'auteur n'est pas certain que ce surmenage soit le seul fait de l'école et met en cause le bruit, la télévision, les longs trajets dans les moyens de transport en commun, etc. L'éducation donnée par les parents n'aide pas non plus les enfants à affronter les difficultés quotidiennes et à acquérir la maturité suffisante pour les accepter. C'est la raison pour laquelle une collaboration entre parents, enseignants et pouvoirs publics est nécessaire afin « d'humaniser » l'école moderne sans renoncer aux exigences fondamentales de l'enseignement.

SUÈDE MARKLUND (S.). — *The post-comprehensive era of Swedish education.* — Compare (Milton Keynes), vol. 11, n° 2, 1981, pp. 1985-1990.

Après la période des recherches intensives pour une nouvelle éducation (1940), celle des grandes expérimentations du nouveau système scolaire obligatoire (1950), l'implantation nationale de l'école polyvalente (1960), celle des évaluations (1970), la Suède se trouve à l'ère « post-polyvalente », et l'auteur dresse une liste des derniers développements et des tendances de la décennie 1980, tels que : l'extension de l'enseignement obligatoire ; le report de l'entrée des élèves dans les filières ; l'augmentation des étudiants dans l'enseignement post-obligatoire ; l'alternance travail-formation ; l'intégration du second cycle, des universités et de l'éducation des adultes ; la décentralisation de la prise de décision ; enfin l'institution d'un véritable système d'éducation continue. Mais il reste la question de savoir si celui-ci conduira la Suède à plus d'égalité et de démocratie, ou vers un nouveau mécanisme de ségrégation et stratification sociales.

SUISSE WYSS (Heinz). — *Zielvorstellungen und Schulwirklichkeit.* — Schweizer Erziehungsrundschau (Berne), n° 11, novembre 1981, pp. 161-166.

L'auteur étudie ici le contraste existant entre la représentation de la vie transmise par le milieu scolaire et la réalité. L'école devrait être un endroit privilégié, donnant envie d'apprendre et donnant le goût à la vie, or elle est devenue aujourd'hui pour beaucoup un lieu de frustration en ayant perdu le contact avec la réalité. Heinz Wyss essaie d'en préciser les raisons, et souligne que si l'éducation a suivi la mode anti-autoritaire en instaurant un dialogue constant entre éducateurs et élèves, le système de notation n'en continue pas moins à exercer une pression constante sur les enfants. Les parents accordent souvent plus d'importance à une école efficace qu'à une école intelligente et rendent la tâche difficile aux enseignants et à leurs enfants. L'école d'aujourd'hui doit encore faire quelques progrès afin de respecter complètement la liberté de l'individu et l'égalité des chances.

Ce numéro entame un double dossier consacré à la place des femmes dans les instances d'éducation. Les discriminations qui affectent les femmes un peu partout dans le monde, se situent dans tous les domaines et interfèrent pratiquement à tous les niveaux. Deux articles retracent leur « longue marche vers l'égalité » et les principales étapes de leur accès à l'éducation ; dans ce dernier domaine, les chiffres font apparaître que, malgré de grands efforts accomplis dans la plupart des pays, une disparité très nette subsiste entre les hommes et les femmes, tant au niveau de la scolarisation qu'à celui de l'alphabétisation. Le rôle de la famille est ensuite étudié dans l'éducation des filles ; c'est elle qui maintient les rapports de domination et de subordination définis selon un schéma très ancien et universel, basé sur le critère des sexes. Que peut donc le système d'enseignement face aux assauts qu'il subit de toutes parts et comment contribue-t-il lui-même à la discrimination ? Autant de questions qui sont appréhendées par le biais de certains aspects des systèmes d'enseignement, en particulier par l'étude des manuels scolaires qui perpétuent l'image traditionnelle de la femme, assignée à son rôle de mère et d'épouse.

UNESCO / BIE

L'Avenir de l'éducation. — Documentation et Information Pédagogiques (Genève), 55^e année, n° 220, 3^e trimestre 1981, 78 p.

Cette bibliographie annotée vise à donner un échantillon objectif des travaux actuels concernant l'avenir de l'éducation dans un cadre international. Dans le choix des titres, il a été tenu compte de la variété des sujets qui aident à comprendre comment se dessine l'avenir de l'éducation, et seuls les ouvrages parus depuis 1975 ont été retenus. Les ouvrages sont présentés sous les rubriques : le développement de l'éducation, éducation et société, l'éducation et l'individu, l'environnement physique de l'éducation, la coopération internationale pour le développement. Un index des auteurs et éditeurs cités termine la livraison.

Disciplines

AFRIQUE NOIRE

UKAEGBU (A.O.). — Tendances de l'éducation en matière de population en Afrique au Sud du Sahara. — Educafrica, (Dakar), n° 7, 1981, pp. 149-167.

Après avoir défini ce qu'on entend généralement par l'éducation en matière de population : éducation pour la santé, hygiène, éducation sexuelle, vie familiale, l'auteur étudie les deux influences majeures, l'une étrangère, l'autre africaine, qui ont infléchi le cours de cette éducation en Afrique ; la première est celle des organismes internationaux, en particulier l'Unesco, la deuxième, celle d'experts réunis en séminaires régionaux. Ensuite sont examinés les problèmes qui ont freiné le développement rapide des programmes d'éducation en matière de population menés par l'Unesco au cours de la décennie 1970-1980. Un chapitre présente les tendances actuelles et les différentes approches selon les pays, toutes rejoignant cependant le point de vue africain selon lequel cette éducation ferait partie du développement socio-économique et devrait être mise en œuvre avec un grand souci de l'identité culturelle et de la souveraineté nationale.

Dans le cadre de la rénovation des programmes de l'Enseignement général de base, cette revue présente le document de référence pour les mathématiques qu'elle propose à la réflexion des enseignants des 1^{er} et 2^e cycles de l'enseignement secondaire. En préambule à l'exposé détaillé du programme, une introduction souligne l'évolution des orientations pédagogiques définies en 1971. Une mathématique de base est offerte à tous, plus orientée vers la vie pratique et néanmoins plus favorable à la formation intellectuelle, au développement des capacités et à la créativité. Les contenus, objets de la future réforme sont, pour les classes 3 à 5 (ou 6^e-4^e France), classés en quatre groupes thématiques : ensembles et relations ; ensembles numériques ; grandeurs et mesures ; topologie et géométrie. Pour le 2^e cycle (ou 3^e à 1^{re} France) les contenus sont classés en huit groupes : ensembles numériques ; divisibilité ; géométrie plane ; fonctions, polynômes ; proportion des grandeurs, géométrie de l'espace ; statistique descriptive. Les objectifs à atteindre sont conçus de façon à permettre une grande souplesse, une ouverture vers des activités développant les capacités des plus doués et favorisant le soutien des élèves plus lents. Les modèles proposés marquent les étapes d'approfondissement, d'extension et de difficultés. Tous les aspects purement formels des programmes antérieurs sont éliminés, ainsi que toute mémorisation excessive, les abus du vocabulaire trop moderniste et des terminologies trop spécifiques. On insistera sur le développement du sens de l'abstraction en effectuant le plus grand nombre d'expériences possibles tout en respectant les rythmes d'apprentissage et les différentes capacités intellectuelles. On insistera davantage sur la nécessité de l'acquisition et de l'usage correct d'un vocabulaire, sur la description et la construction des figures que sur les définitions ; sur la compréhension des propriétés que sur les démonstrations ; sur les automatismes plutôt que sur les constructions formelles.

Programas renovados de la E.G.B. Educación artística. I. Música. — Vida Escolar (Madrid), n° 211, mars-avril 1981, 48 p.

Cette monographie consacrée aux nouveaux programmes en matière d'éducation musicale en E.G.B. propose différents objectifs et les activités correspondantes regroupés selon les ensembles thématiques suivants : expression et communication par la musique ; musique traditionnelle et collective ; sources du son ; comportement du son dans le langage musical, ensembles vocaux et instrumentaux ; la musique dans la société actuelle. L'idée fondamentale de la réforme en cours est d'éveiller chez l'enfant et l'adolescent toutes les qualités sensorielles et psychiques favorables à la formation d'une personnalité ouverte et sensible à l'harmonie, à l'imagination, à l'expression gestuelle, vocale, instrumentale. Les orientations pédagogiques préconisées s'adaptent aussi bien aux élèves naturellement doués qu'à ceux dépourvus de dons. Plutôt qu'un apprentissage rigide et formel de théories et de méthodes, il s'agit d'une initiation modulée et harmonieuse, spontanée et équilibrée à l'univers de la musique.

Programas renovados de la E.G.B. Educación física. — Vida Escolar (Madrid), n° 212, mai-juin 1981, 56 p.

L'éducation physique fait, avec les autres disciplines, partie du plan de réforme de l'E.G.B. Son enseignement doit favoriser l'évolution de la personnalité de l'enfant et de l'adolescent qui pourront se réaliser pleinement dans la pratique des exercices corporels. Mouvement et personnalité sont interdépendants. Les manifestations mo-

trices de la personnalité peuvent s'exprimer par des translations segmentaires : mouvement observable et par l'adoption de postures, de gestes, etc. Les programmes ne doivent pas se concevoir comme le moyen de fournir à l'enfant une habileté motrice spécifique et rigide mais doivent permettre à l'enfant, à l'adolescent et à l'adulte, de disposer de possibilités corporelles et d'en contrôler les manifestations. Le comportement se manifeste dans de multiples circonstances, sociales, professionnelles ou sportives. Un enfant, bien éduqué sur le plan physique est tout à fait apte à s'adapter à toutes les conditions de la vie moderne. Les exercices proposés sont très illustrés de schémas et leur graduation permet d'adapter l'entraînement sportif au développement corporel et musculaire. Chez les plus jeunes l'accent est mis sur la prise de conscience du corps et de l'espace ainsi que sur la coordination gestuelle.

FRANCE **Enseignement du français, langue maternelle : la pédagogie de l'écrit.** — Etudes de Linguistique appliquée (Paris), n° 42, avril-juin 1981, pp. 5-128.

Tout en précisant la spécificité des deux types de langage : celui qui conduit à la maîtrise du code écrit et celui qui débouche sur la production de textes, ce numéro essaie d'articuler ces deux langages dans une pédagogie d'ensemble. L'ouverture de la pédagogie de l'écrit vers l'analyse rigoureuse des mécanismes linguistiques et la connaissance des composantes psycho-pédagogiques de l'art d'écrire constitue un préalable à un autre élargissement vers les linguistiques du discours susceptibles elles-mêmes de donner une assise théorique à de nouvelles pratiques de lecture/écriture à l'école.

Français-philo. — Le français aujourd'hui (Paris), n° 56 décembre 1981, pp. 7-80.

Par-delà leur situation dans l'institution scolaire, professeurs de français et professeurs de philosophie (enseignants des disciplines qui se succèdent sans se rencontrer) réunis au cours d'une table ronde, confrontèrent leur point de vue sur l'enseignement de leur discipline, leur spécificité et tentèrent de travailler ensemble au rapprochement de leurs disciplines, étudiant les rapports qu'elles entretiennent entre elles et avec les autres disciplines. L'accent a été mis sur une certaine façon d'enseigner le français qui prépare les élèves à recevoir de façon fructueuse l'enseignement philosophique et sur la nécessaire continuité entre l'enseignement du français et l'enseignement philosophique, sur la continuité au niveau de l'objet : apprendre à penser.

Lors de ces rencontres, une place plus large a été faite à l'examen des problèmes inhérents à l'enseignement philosophique, aux véritables crises d'identité traversées par cette discipline. Un point d'histoire n'était pas inutile pour rappeler que la philosophie, sujet de débat et de conflit idéologique et politique dans l'enseignement secondaire au XIX^e siècle, disparaît en tant qu'enseignement sous le second Empire. Début du XX^e siècle ce sera le bref âge d'or des enseignants de philosophie et depuis le long déclin matérialisé en 1975 par la réforme Haby, dénoncé vigoureusement en juin 1979 par les Etats Généraux de la philosophie.

Parmi les propositions constructives de cette table ronde notons celle qui préconise, afin d'amener les enseignants à échapper aux contraintes issues de leur situation dans l'institution scolaire, de réserver dans l'horaire annuel un temps consacré à l'histoire de ces deux disciplines. Notons aussi une exhortation : celle de se pencher sur la préoccupation qui est commune à ces enseignants, quelle que soit leur discipline : la demande des élèves, ce qu'ils attendent de la classe de français et de la classe de philo au moment où ils entrent en terminale.

Cette série d'articles traite de la qualité de l'enseignement des langues vivantes en R.D.A., à travers l'expérience de divers enseignants qui mettent en application des méthodes imaginées par eux pour obtenir de chaque élève la meilleure performance possible : un professeur de russe par exemple diversifie au maximum son enseignement, faisant alterner lecture orale, discussion, travaux de groupe (forts-faibles), travaux par deux, dialogues, la situation enseignant-enseigné inversée, etc. L'accent est mis de façon générale sur la nécessité de concentrer les efforts sur le langage parlé en favorisant le plus possible l'expression orale.

RUHLE (Jürgen). — **Sprache als Form von Herrschaft und Widerstand, zur Diskussion über Zwei Sprachen, zwei Notionen und zwei Literaturen in Deutschland.** — Deutschland Archiv (Köln), n° 10, octobre 1981, pp. 1058-1066.

A propos de la langue en tant que forme de domination et forme de résistance, l'auteur fait une étude comparée de l'évolution de la langue allemande en R.D.A. et en R.F.A. Il constate en tant qu'évidence l'apparition dans les deux pays de mots de vocabulaire qui leur sont propres et liés aux différents types de société, comme les abréviations, règles, etc. Par ailleurs l'influence de l'anglo-américain sur les langues occidentales est aussi évident que l'influence du russe sur les langues des pays communistes, ces deux langues véhiculant des concepts différents. L'auteur estime cependant que ces ingérences étrangères dans la langue allemande sont limitées et reconnaît une parenté littéraire très proche entre les écrivains des deux Allemagnes, qui représenteraient l'indivisibilité de la littérature allemande déterminée par le passé historique et linguistique du pays.

DUDEK (Peter). — **KZ - Gedenkstättenbesuche als Teil antifaschistischer Jugendarbeit.** — Die Deutsche Schule (Hannover), n° 11, novembre 1981, pp. 651-655.

La visite des lieux commémoratifs des camps de concentration peut aider les adolescents à analyser le fascisme allemand. Mais ceci n'est possible que si ces visites sont soigneusement préparées et exploitées. Aussi cet exposé contient-il une série d'indications précieuses pour la méthode de préparation de ces visites. L'auteur constate d'abord un nombre croissant d'écoliers allemands visitant les camps de concentration, et y voit une manifestation d'intérêt à l'égard de cette période de l'histoire allemande, bien que l'opinion allemande dans son ensemble refuse de s'intéresser outre mesure aux témoignages sur les camps. L'auteur juge nécessaire une introduction à la politique hitlérienne tenant compte de l'histoire particulière du camp concerné. Puis il faut passer à la description de la vie quotidienne dans le camp de concentration et à sa composition. Une rencontre avec un ancien prisonnier peut établir une relation plus concrète avec la vie du camp, et l'auteur souligne l'importance de parvenir de la part des visiteurs, à une expression complète de leurs propres sentiments ou réactions. Il serait souhaitable de compléter cette visite par des comptes rendus dans les journaux locaux ou scolaires ; des discussions avec les parents. Ces visites sont très importantes car elles contribuent à la réflexion des adolescents sur eux-mêmes et sur l'humanité future.

Ce numéro comporte une série d'articles sur un thème qui prend une importance croissante dans les pays d'Asie et du Pacifique : la qualité de l'environnement qui permet de vivre. La I^{re} partie est une introduction générale à l'enseignement de l'environnement dans cette région du monde : elle passe en revue les raisons de l'intérêt profond pour le milieu dans lequel vivent les 4/5^{es} de la population mondiale : la désertification des sols qui entraîne la famine, la déforestation de zones où le feu de bois reste la principale source d'énergie des populations, l'approvisionnement en eau et sa pollution, la démographie exponentielle, les migrations, etc. La II^e partie présente le statut de l'enseignement de l'environnement dans 17 pays du Sud-Est asiatique (y compris l'Australie, le Japon et l'Union soviétique) qui a fait l'objet d'un « Atelier régional » organisé sur cette question par l'Unesco à Bangkok en septembre 1980. La III^e partie porte sur les aspects de cet enseignement dans ces régions : l'éducation à l'environnement, moyen indispensable de résoudre les problèmes du milieu ; le nouveau rôle de la science ; un exemple de programme scolaire en Thaïlande, ou de formation des maîtres en Malaisie, ou d'utilisation des mass media au Japon. Une importante bibliographie constitue la IV^e partie.

Toutes ces contributions tendent à montrer que bien que cette discipline soit nouvelle, en particulier dans ces pays (elle ne date que de 1970), de gros efforts y sont faits pour l'implanter dans le processus d'apprentissage et de formation des élèves et des maîtres, aussi bien dans le secteur scolaire qu'extra-scolaire.

UNION SOVIÉTIQUE

BODROVA (E.V.). — Psihologiĉeskie aspekty ponimaniya literatur neh tekstov doĉkol'nikamie. — Voprosy Psihologii (Moscou), n° 5, septembre-octobre 1981, pp. 116-120.

Relation d'une expérience menée sur des enfants d'âge préscolaire âgés de 5 à 6 ans ayant pour but de définir des conditions de compréhension de textes littéraires complexes. Après lecture d'un texte littéraire assez complexe à des enfants d'un groupe témoin, on s'est aperçu que le sens des actions et les motivations des personnages ne leur étaient pas perceptibles. La lecture préalable de versions modifiées du texte dans lesquelles les rapports entre les personnages sont intégralement conservés et les circonstances décrites avec plus de précision, a accru sensiblement le degré de compréhension du texte initial. La compréhension obtenue était suffisamment précise pour que les enfants soient capables de découvrir les motivations cachées de personnages et les rapports entre leur caractère et leur conduite.

IATNEK (L.A.), SOUZDALEVA (V.A.). — Razvitiĉ nekotonyh kaĉestv nervnoj sistemy pod vlianiem obuĉeniya stenografii. — Voprosy Psihologii (Moscou), septembre-octobre 1981, n° 5, pp. 85-95.

L'apprentissage de la sténographie accroît de manière considérable la rapidité d'exécution des opérations mentales et motrices élémentaires. Chez les élèves étudiant la sténographie on a noté des changements dans les indicateurs de vitesse des processus nerveux participant à l'analyse visuelle. Les changements se sont traduits pour la plupart par une augmentation de la vitesse (de 1 à 6 unités). Dans le groupe témoin des changements ont également été détectés, mais ils sont moins notables (1 à 3 unités) et moins fréquents. On constate enfin une grande disparité de vitesse dans l'apprentissage de la sténographie.

Technologies éducatives

ÉTATS-UNIS

CROWELL (D.C.), HU PEI AU (K.). — Developing children's comprehension in listening, reading and television viewing. — *The Elementary School Journal* (Chicago), vol. 82, novembre 1981, n° 2 pp. 128-135.

Le but de cette étude est de montrer comment une série de questions appliquées à la lecture, l'écriture et la télévision peut servir à développer et évaluer l'aptitude d'enfants de l'école élémentaire à appréhender l'information que présentent, sous différentes formes, les nombreux média d'aujourd'hui. Ces questions peuvent également s'appliquer à d'autres disciplines : études sociales et sciences, chez des enfants plus âgés, et aider les maîtres à développer chez leurs élèves la faculté de comprendre, penser, trier et assimiler la masse exponentielle des connaissances et des informations qui les assaillent quotidiennement de toutes parts. Ce modeste modèle est un point de départ valable.

SENDER (J.). — Computer technology and education. — *The Educational Forum* (Columbus, Ohio), vol. XLVI, n° 1, automne 1981, pp. 55-64.

La révolution industrielle qui était basée sur une consommation abusive des ressources naturelles va être remplacée par la révolution électronique, économe d'énergie et basée sur des performances intellectuelles et scientifiques. Nous entrons dans l'âge de l'informatique. L'histoire de l'éducation s'est déroulée en quatre étapes : la parole, l'écriture, l'imprimerie et aujourd'hui l'ordinateur. Toutefois, si celui-ci n'a pas pénétré profondément et rapidement dans le système scolaire, c'est à cause de son coût, du manque de préparation des maîtres, de sa taille et de son langage. Mais aujourd'hui l'apparition du micro-processeur doit révolutionner l'enseignement au même titre que l'invention de l'imprimerie il y a cinq cents ans, et la crainte d'une déshumanisation ou d'une désintégration des rapports sociaux se dissipe au fur et à mesure que se développent les contacts personnels de l'homme avec l'ordinateur. Il apparaît que l'élève préfère l'attention personnalisée de la machine plutôt que la dispersion d'un maître surchargé. L'ordinateur est un instrument qui soulage le maître et l'aide à individualiser son enseignement.

FRANCE

Et l'informatique. — *Cahiers pédagogiques* (Cannes), n° 198, novembre 1981, pp. 5-37.

Un article publié il y a 6 ans dans la revue « Etudes » et reproduit ici, pose la question : l'informatique pourquoi ? Des expériences d'application de l'outil informatique dans l'enseignement sont ensuite exposées : une application de l'utilisation de la calculatrice T.I. 57 en classe de sixième, le problème de la formation des enseignants à l'informatique dans un collège rural, une explication de ce qu'est le logiciel logo, et enfin des expériences par disciplines (histoire, sciences physiques, mathématiques et langues vivantes). Ce dossier se termine par des réflexions sur l'informatique et l'enseignement et l'informatique et la société.

Pratique active de l'informatique par l'enfant. — *Recherches pédagogiques* (Paris), n° 111, 1981, 69 p.

Dans ce dossier se trouvent rassemblés des comptes rendus d'observations effectuées par diverses équipes, ainsi que des analyses de documents récents. Le groupe de recherche s'est attaché à produire l'analyse la plus fine possible des

relations des enfants avec la machine. Ainsi il nous propose les études suivantes : l'outil graphique Logo en classe de CM2 ; des enfants, des nombres et une tortue ; l'art et l'ordinateur ; diverses expériences Logo menées dans des classes de collèges.

QUEREEL (Patrice). — *Gentils éditeurs font-ils bons manuels ?* — Pourquoi, n° 169 novembre 1981, pp. 5-13.

Critique de manuels scolaires présentés au premier salon du livre, qui s'est tenu à Paris en mai 1981. Malgré les éloges du « Groupe des éditeurs de livres et de matériels d'enseignement » à l'égard des produits de ses commanditaires, l'examen systématique de dix livres destinés à l'enseignement élémentaire contredit de telles louanges : ces ouvrages s'avèrent « laids, médiocres, réactionnaires ».

GRANDE-BRETAGNE

BATES (Tony). — *Towards a better research framework for evaluating the effectiveness of educational media.* — British Journal of Educational Technology (Londres), vol. 12, n° 3, octobre 1981, pp. 215-233.

Les organismes de production de matériel pédagogique audiovisuel sont très réticents à l'égard de la recherche sur la validité de leurs produits par crainte que les résultats de cette recherche n'affectent leur manière de composer les programmes de radio et de télévision. Cependant ils souhaitent savoir si lesdits programmes ont eu un impact sur l'auditoire visé. L'auteur propose un cadre pour les investigations sur l'efficacité des productions audiovisuelles. Il remarque que le haut degré de professionnalisme n'est pas une condition suffisante pour porter un jugement d'efficacité pédagogique. Par ailleurs la méthode classique de recherche pédagogique qui utilise l'expérimentation contrôlée en laboratoire ne s'est pas révélée très probante car elle n'était pas soutenue par une solide théorie des médias scolaires. Par contre certaines stratégies de recherche moins ambitieuses ont pu, sinon prouver à coup sûr l'efficacité, du moins réduire nettement la marge d'incertitude pour les décideurs d'une manière pratique. Ces stratégies de « recherche évaluative » se réfèrent à des niveaux spécifiques de prise de décision : il faut notamment distinguer le type de décision lié au démarrage ou à l'arrêt d'un projet et celui concerné par la conduite et l'amélioration d'un projet. Cette recherche n'est pas le seul moyen d'évaluation, mais il est plus fiable que le seul jugement d'un professionnel même expérimenté. Une analyse raisonnée des fonctions pédagogiques pouvant être servies par les médias est également utile. Le plus haut niveau de validité d'un jugement sera atteint par la connaissance conjointe des effets mesurables des médias et des effets d'autres ressources utilisées dans des conditions comparables. Les rapports d'évaluation doivent permettre d'énoncer des hypothèses quant aux circonstances et aux conditions de l'apprentissage accompli au moyen de la télévision, de la radio ou d'autres médias.

Enseignements spéciaux

AMÉRIQUE LATINE

I (Primer) Seminario Iberoamericano de educación a distancia y educación de adultos. — Plana - O.E.I. (Madrid), n° 257-238, juillet-août 1981, pp. 8-9.

Du 25 au 29 mai 1981, s'est tenu à Madrid le premier séminaire ibéro-américain d'enseignement à distance et d'enseignement pour adultes. Trente-six spécialistes représentant la Bolivie, le Costa-Rica, le Chili, le Salvador, le Mexique, le Paraguay, le Venezuela, l'Organisation des Etats américains (O.E.A.) et le Bureau d'éducation ibéro-américain (O.E.I.) ont présenté devant les membres de l'Université nationale d'enseignement à distance (U.N.E.D.), différents rapports sur le fonctionnement, le développement, la structure administrative de l'U.N.E.D.; le matériel didactique, l'utilisation des médias; le système d'évaluation, la formation des enseignants spécialisés; la place de l'enseignement à distance dans la formation permanente avec, entre autres exemples, le perfectionnement et le recyclage des maîtres du primaire et des personnels d'hygiène et d'infirmier. Cette assemblée a souligné le rôle considérable que joue l'Espagne dans le fonctionnement, la diffusion et la coopération de l'enseignement à distance dans les pays de langue espagnole.

BELGIQUE

Les adolescents migrants en crise d'intégration scolaire et sociale (Témoignages et expériences à propos de l'interculturalisme). — Cahiers JEB (Bruxelles), n° 1, 1981, 160 p.

Ce cahier est essentiellement consacré à l'intégration sociale de l'adolescence immigrée. Nombre d'organisations d'immigrés, reconnues et subventionnées, mais aussi des organisations belges, jouent un rôle prépondérant parmi la population immigrée. Maintes réalisations sont en cours, d'autres sont prévues à plus ou moins brève échéance. Des initiatives ont été prises, des expériences tentées. Ce cahier, par des textes qui sont des témoignages d'enseignants, de travailleurs sociaux belges ou immigrés, de chercheurs, d'animateurs, fait le point sur cet important problème. Deux parties le composent : 1) à la recherche d'un enseignement interculturel; 2) action culturelle : de l'accueil à la recherche d'une identité culturelle. Une conclusion, écrite par le professeur Raimundo Dinello, chargé de cours à l'université libre de Bruxelles, rappelle les difficultés rencontrées par l'adolescent migrant, face à l'école, face à la société globale, et face à lui-même. Il propose d'appliquer des mesures concrètes tant dans le système d'enseignement que dans la manière d'approcher les problèmes d'intégration sociale et scolaire des adolescents migrants, ainsi que de développer un système éducatif interculturel incorporant dans l'enseignement les éléments linguistiques, historiques et culturels de chacune des communautés d'origine concernées. La revalorisation des cultures des immigrés, mais aussi la suppression des préjugés envers les enfants migrants, nécessitent une formation complémentaire des enseignants, ainsi que la concrétisation des lois contre les discriminations administratives et économiques.

FRANCE

L'aide aux jeunes adultes en difficulté : marginaux, exclus... Seize à trente ans (Compte rendu des journées d'études de l'A.F.S.E.A. Belfort 12-13-14 mars 1981). — Sauvegarde de l'Enfance (Paris), 36^e année, mai-juin 1981, pp. 255-502.

Ce numéro spécial présente les exposés et les discussions générales, suivis des travaux des groupes qui se sont réunis pour les journées de l'Association française de sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence. De nombreux problèmes ont été

abordés : les fugueurs, les « paumés » (clochardisation), les jeunes femmes en difficulté (et notamment les problèmes de la contraception), les sortants de prison, les sans-travail, la délinquance et la violence, l'attrait des jeunes pour le phénomène communautaire, l'hospitalisme, les groupes d'exclus (quart monde, gitans).

L'enseignement dans les prisons : un facteur de réinsertion sociale ? — Les Cahiers de Beaumont, n° 14, mai 1981, 29 p.

Dans ce numéro spécial, de nombreuses réflexions des éducateurs et des membres de l'administration pénitentiaire apportent des précisions sur les raisons qui rendent particulièrement difficile le travail de formation en milieu pénitentiaire : souci de sécurité, problèmes du nombre de prisonniers, de la durée de la peine, de la difficulté pour les enseignants de se créer une identité professionnelle sécurisante, de l'insuffisance de moyens. Les informations apportées devraient ouvrir la voie à d'autres réflexions : peut-on appliquer aux détenus le même « traitement » psychopédagogique et sociologique que pour les autres catégories d'inadaptés. L'insertion du détenu dans la société est-elle suffisante lorsqu'elle se fonde essentiellement sur une réinsertion professionnelle correcte ? Comment résoudre les problèmes particuliers des détenus étrangers (sous-culturation, maîtrise de la langue) ? Enfin et surtout ne faut-il pas envisager une formation plus complète, plus spécifique des enseignants du ministère de l'Education nationale.

Perception et éducation. — Rééducation orthophonique (Paris), vol. 19, octobre 1981, n° 121, pp. 389-457.

Sur le thème de la perception et de l'éducation, ce numéro rassemble des contributions variées. Danièle Bouvet présente sa thèse sur l'apport de la langue des signes dans le processus d'appropriation du langage pour l'enfant sourd. Jean A. Rondal s'interroge sur la façon de favoriser le développement de la communication et du langage chez l'enfant exceptionnel, par le savoir psycholinguistique. Deux orthophonistes étudient la perception tactile chez les enfants déficients auditifs. J. Giasson-Lachance et A. Leduc proposent une utilisation de la couleur dans la mise en relief de graphèmes chez des enfants de classes de maternelle. G. Dubois présente les résultats spatio-temporels chez les dyslexiques et les dysorthographiques. M.C.R. Ametrano Jackson étudie l'audition chez les petits chanteurs. Enfin Alfred Branier évoque avec humour le syndrome du bébé rieur.

GRANDE-BRETAGNE

Education in a multi-racial society. — Secondary Education Journal (Londres), vol. 11, n° 3, octobre 1981 pp. 1-23.

Les différents rapports officiels, les violences survenues, l'été dernier à Brixton et à Toxteth, témoignent de l'impuissance des gouvernements successifs à combattre efficacement le racisme (conscient ou inconscient), les inégalités sociales et à tirer un parti favorable de la pluralité culturelle de notre société contemporaine multiraciale. Les politiques gouvernementales manquent d'homogénéité et de ressources, leur caractéristique est le provisoire. Le rapport Rampton (juin 1981) annonce les résultats d'une première investigation de la « commission d'enquête sur l'éducation des enfants des groupes ethniques minoritaires » concernant en particulier les enfants antillais. Tout en rappelant que cette étude est limitée, on

constate chez ces enfants des résultats scolaires inférieurs à la moyenne de ceux de leurs pairs de race blanche, alors que les performances des Asiatiques apparaissent plutôt supérieures. Il faut rechercher les causes de ces différences, réfléchir sur les divers degrés de racisme et sur les stéréotypes de chaque race. Le recyclage des maîtres doit compenser les insuffisances de la formation initiale dans le domaine de la connaissance des ethnies. Déjà certaines autorités locales de l'éducation multiplient les « conseillers multiculturels », les spécialistes en langue, en relations école-famille, etc. Le rapport du Comité des affaires intérieures renforce les recommandations du rapport Rampton soulignant les « omissions » des pouvoirs publics, réclamant un vaste programme de perfectionnement des enseignants pour l'éducation multiraciale, proposant de développer le soutien financier et la supervision de l'Office des affaires intérieures en ce qui concerne les efforts des autorités locales de l'éducation vis-à-vis des immigrants. L'influence des services des examens sur la composition des programmes étant considérable, il faudrait que ces services prennent des initiatives concrètes pour que le contenu des disciplines (histoire, géographie, littérature, religion, art, etc.) « reflète les besoins de ces nouveaux Britanniques ».

TCHÉCOSLOVAQUIE

PALAI (Julius), BUBELINI (Jan), RUSNAK (Alojz). — *Vysledkey, problémy a úlohy vo vchove a vzdlávaní cigánských detí a mládeže vo Vychodoslavenskom kraji.* — Jednotná škola (Slovaquie), n° 9, novembre 1981, pp. 798-813.

Analyse des résultats du processus d'éducation des enfants et de la jeunesse tziganes en Slovaquie orientale obtenus de 1976 à 1980. Les auteurs mettent l'accent sur les résultats positifs obtenus au cours de cette période et signalent les objectifs à atteindre de 1981 à 1985 en se servant de l'expérience acquise dans les domaines suivants : fréquentation des écoles maternelles et primaires par les enfants tziganes, participation de ceux-ci aux diverses formes d'activités extra-scolaires, fréquentation des cantines, orientation professionnelle et débuts professionnels des jeunes tziganes âgés de 14 à 15 ans. Ils essaient également d'évaluer le système de direction et de contrôle de l'activité du personnel pédagogique. Il n'existe pas de solution simple aux problèmes de la population tzigane qui doivent être abordés de manière globale. L'éducation des enfants et de la jeunesse tzigane constituent une partie organique de ce processus complexe d'intégration sociale et culturelle de la population tzigane.

RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE ALLEMANDE

THEINER (Christa). — *Bildung und Erziehung. Geschädigter in sozialistischen Ländern.* — Vergleichende Pädagogik (Berlin), n° 4, 1981, pp. 424-433.

Les mesures prises par les pays socialistes dans le cadre de l'année des handicapés sont totalement en accord avec la Charte des Nations unies rédigée à cette occasion. L'auteur fait un bilan global de la situation des handicapés et des efforts faits en leur faveur. Elle étudie d'abord leur intégration à la société industrielle, en soulignant l'importance de la garantie du travail, des soins, etc. Elle énumère ensuite les buts de la formation et de l'éducation des handicapés, qui doivent leur accorder l'égalité des chances. Elle revendique ensuite une collaboration intensive des médecins, psychologues, sociologues et juristes pour améliorer leur sort. Elle insiste enfin sur la nécessité de commencer tôt l'éducation des handicapés ce qui pourrait atténuer une partie de leur « différence » et conclut en exposant le système éducatif pour les handicapés, leur garantissent un principe, en fonction des critères d'égalité des pays socialistes, la même place qu'aux autres dans la société.

DUMMER (Lisa), VANSELOW (Kurt). — **Legasthenie als messtheoretisches Problem.**
— *Psychologie in Erziehung und Unterricht* (München), n° 6, 1981, pp. 321-328.

Deux médecins partent du principe que les différences de théorie à propos de la dyslexie proviennent de la négligence d'expériences concrètes. Aussi ont-ils tenté de mesurer avec précision les phénomènes qualitatifs liés à l'intelligence, à la faculté d'écriture, etc., afin de cerner le plus près possible le problème de la dyslexie, et ils ont étudié les élèves pendant une année scolaire complète, en se limitant aux garçons. Les résultats ont confirmé la supposition que la sélection dans les écoles allemandes était faite en fonction de la faculté de bien écrire plutôt que de l'intelligence, ce qui n'est concevable que dans l'optique d'études orientées vers les langues ou littéraires mais non dans le cadre d'études scientifiques et techniques et ce qui constitue une grande injustice à l'égard des élèves affligés de dyslexie.

Integration ist kein Zauberwort, körperbehinderte Kinder im Staatlichen Gymnasium in Bendorf. — *Informationen Bildung Wissenschaft* (Bonn), n° 10, 23 octobre 1981, pp. 178-179.

L'expérience exemplaire du lycée de Bendorf montre un effort réalisé pour intégrer des enfants handicapés à la vie scolaire : cet essai qui a commencé le 1^{er} janvier 1979, se terminera le 31 juillet 1984. Les buts recherchés sont d'abord une étude des conditions nécessaires à l'enseignement d'enfants handicapés au milieu d'enfants qui ne le sont pas, puis l'aide que peut apporter la communauté à l'extérieur et à l'intérieur de l'école pour réaliser la meilleure intégration possible, et enfin les possibilités d'étendre cette tentative à d'autres établissements scolaires. Pour y parvenir Bendorf a instauré des relations étroites et suivies entre les enfants handicapés, les autres élèves et les parents, par des travaux de groupes, des discussions, des sorties. Pour l'année scolaire 1980-81, dix-huit enfants handicapés avaient été accueillis au lycée de Bendorf ; jusqu'en 1980, le lycée n'acceptait que les enfants affectés de troubles de la motricité ; depuis 1981, il accepte aussi les enfants affectés de troubles cérébraux. A partir des résultats obtenus on espère pouvoir leur apporter une aide spécifique plus énergique et plus valorisante.

Typisch Mann - Typisch Frau, Zur Darstellung der Frauenrolle im Schulfernsehen. — *Informationen Bildung Wissenschaft* (Bonn), n° 10, 23 octobre 1981, pp. 171-173.

Il s'agit ici d'une étude concernant l'égalité des chances pour les femmes dans le système éducatif actuel et réalisée en analysant le rôle de la femme dans trois séries télévisées. En effet la télévision scolaire peut exercer une influence importante sur l'image de la femme qu'elle montre aux jeunes générations. Or il s'avère, après enquête, que les émissions concernées contiennent des images traditionnelles des clichés, et tendent plutôt à accentuer les modèles de comportement « typiquement masculin », « typiquement féminin ». L'étude du Centre de recherche et de développement des méthodes éducatives objectives à Paderhorn offre aux producteurs de films scolaires ainsi qu'aux enseignants une grande variété de conseils et d'idées afin de corriger cette inégalité dans le cadre des médias.

Orientation et formation professionnelles

BELGIQUE

CAMPIOLI (G.). — Enseignement - Entreprise. Un dialogue difficile mais nécessaire.
— Education, Tribune libre (Start Tilman par Liège), n° 183, octobre 1981 pp. 39-48.

Afin de renouveler le débat entre l'école et la vie, plus particulièrement entre les écoles techniques et professionnelles et l'industrie, l'auteur, conseiller au Centre de formation et de perfectionnement de la maîtrise, fait le point sur le problème. Des enquêtes récentes auprès des patrons ou de leurs représentants révèlent une insatisfaction profonde sur les aptitudes des jeunes sortant de l'école. Celle-ci ne peut reposer sur le seul critère de son efficacité économique, mais il semble qu'un équilibre pourrait être trouvé entre la subordination aux exigences de la production et la responsabilité de l'épanouissement de l'élève. Le dialogue s'avère difficile entre les milieux économiques et les milieux de l'enseignement. Les premiers trouvent que les jeunes sont mal préparés pour affronter la vie professionnelle. Les enseignants souhaitent disposer d'informations plus pertinentes sur le fonctionnement du marché du travail. Au niveau du dialogue, une diversité de problèmes se pose. Pour pallier les difficultés, le dispositif suivant est envisagé : les « stages » des enseignants ; l'introduction de praticiens à l'école ; les stages d'étudiants ; des occasions de rencontre entre élèves et professionnels ; des informations sur les débouchés et les métiers ; des formations alternées école-entreprise. La réforme de l'enseignement professionnel et de la « promotion sociale » (enseignement modulaire) devrait permettre l'acquisition d'une qualification et une insertion professionnelle s'appuyant sur une pédagogie utilisant l'expérience pratique comme point d'appui de la formation.

CANADA

HASSARD (J. Harvey). — Career counselling issues in Canadian counsellor education.
— International Journal for the Advancement of Counselling (La Haye), vol. 4, n° 3, 1981, pp. 210-214.

Le climat socio-économique a incité le gouvernement à centrer son attention sur les besoins de la jeunesse canadienne et les problèmes de planification et d'accès à l'emploi dans un monde en changement. L'un des agents principaux de l'adaptation des jeunes à la société canadienne à venir est le conseiller d'orientation professionnelle. Cette étude examine les aspects de la formation des conseillers qui concernent notamment l'acquisition des compétences pour guider le choix de carrière. Elle fonde ses constatations sur les réponses des membres de facultés de pédagogie responsables de la formation des conseillers lors d'une série d'entrevues. Le nombre croissant de programmes du niveau troisième cycle (« graduate courses ») prouve l'intérêt porté au développement de l'information sur les carrières et les théories de l'orientation professionnelle. Les théoriciens les plus appréciés sont Super et Holland ainsi que Pelletier et Noiseau (pour les universités francophones). Le rôle du conseiller considéré comme le plus important est le rôle consultatif, les compétences professionnelles primordiales à acquérir étant la prise de décision, et la résolution des problèmes. Une formation de généraliste plutôt que de spécialiste est envisagée pour l'avenir afin d'aider les jeunes à planifier leur carrière.

FRANCE

Orientation et enseignement. — L'Enseignement technique (Paris), n° 111, juillet-août-septembre 1981, pp. 11-19.

Informations concernant l'option « techniques industrielles » et les profonds changements que l'enseignement technique a connus au cours des dernières années : les diplômes, le recrutement et la formation des professeurs, la réforme de la classe de seconde, l'orientation en troisième et en seconde, l'option « technologies industrielles », la voie professionnelle courte vers le lycée d'enseignement professionnel. Quelques conseils sont fournis aux élèves de troisième afin qu'ils choisissent leur option selon leurs goûts et aptitudes et selon les débouchés réels.

NICARAGUA

SAENZ (R.A.). — Popular adult education : the Nicaragua experience. — Convergence (Toronto), vol. XIV, n° 2, 1981, pp. 16-23.

Un an après la victoire du Front de Libération nationale contre Sandini, le violent champ de bataille qu'était le Nicaragua s'est transformé en une énorme entreprise scolaire avec la Croisade nationale d'alphabétisation la plus importante de toute l'Amérique centrale. En cinq mois, plus de 400 000 nationaux ont appris à lire et à écrire, l'analphabétisme a reculé de 50 à moins de 30 % dans la population, grâce au travail de 85 000 volontaires. Actuellement, entre en application la deuxième phase de cette campagne, celle de l'éducation populaire de base, pour laquelle sont formés des coordonnateurs, véritables cadres paysans, qui assument la responsabilité de cet enseignement dans des « collectifs d'éducation populaire », lesquels doivent permettre à tous les citoyens de participer aux activités quotidiennes de la révolution tout en étant capables d'apprendre et d'étudier par eux-mêmes, de façon collective, avec des moyens adaptés aux conditions locales.

SUÈDE

WATTO (A.G.). — Career guidance in Sweden, a British perspective. — International Journal for the Advancement of Counselling (La Haye), vol. 4 n° 3, 1981, pp. 187-207.

D'après leurs interventions aux congrès internationaux, les Scandinaves, et singulièrement les Suédois, semblent être ceux dont les perspectives et les préoccupations dans le secteur de l'orientation professionnelle se rapprochent le plus de celles des Britanniques. Ils se sont libérés de l'emprise trop forte des diagnostics et des tests pour se concentrer sur le « demandeur ». Ils ont nuancé les modèles américains essentiellement fondés sur la psychologie en tenant compte des faits sociaux dans leurs schémas d'orientation. L'auteur, après une visite à plusieurs écoles de Stockholm et des entretiens avec des membres du service d'orientation a voulu tracer un tableau général du système d'orientation en Suède et dégager les résultats les plus significatifs de la pratique suédoise. L'orientation et l'information sur les carrières données à l'origine (à partir de 1949) par des professeurs ayant une formation complémentaire sont depuis quelques années confiées à des conseillers « d'études et d'orientation » (« SYO ») travaillant à plein temps dans les écoles et ayant une réelle expérience du monde du travail. Ces conseillers étendent leur responsabilité jusqu'à la préparation au rôle de citoyen et de syndicaliste aussi bien que de travailleur. Les conseillers de SYO remplissent en fait six catégories de tâches : 1) ils conseillent individuellement les enfants à leur demande, les questions de ceux-ci portant essentiellement sur les choix d'études, moins sur les choix professionnels, parfois sur des problèmes très personnels ; en dernière année du 1^{er} cycle secondaire, tous les enfants sont reçus individuellement ; 2) ils guident les élèves en groupes lors de visites d'information en classe ; 3) ils orga-

nisent des stages d'expérimentation du travail qui pourraient servir de modèle à toute l'Europe ; 4) ils fournissent du matériel d'information aux professeurs pour les périodes « d'orientation vers la vie professionnelle » qu'ils assument dans le second cycle ; 5) ils suivent les anciens élèves ; 6) ils assurent la liaison entre le service de l'emploi et le milieu du travail.

TIERS MONDE

SOLIMAN (Abdalla M.). — **The counselor as an agent of change for developing countries.** — *International Journal for the Advancement of Counselling* (La Haye), vol. 4, n° 3, 1981, pp. 215-224.

A partir d'une constatation politique : dans de nombreux pays la politique doit s'intégrer au mode de vie, tandis que dans ceux en voie de développement, chaque aspect de la vie courante est soumis à l'exigence politique, l'auteur s'interroge sur la possibilité pour les conseillers d'induire certains éléments de changement social dans ces pays malgré les obstacles posés par les systèmes politiques. Le conseiller doit-il aider individuellement le demandeur à s'adapter aux conditions actuelles de la société ou doit-il guider les groupes vers un mouvement de « reconstruction de la société » ? Face aux gouvernements autoritaires, le conseiller a peu de pouvoir. Il peut cependant favoriser le changement en arrivant à une compréhension profonde de la nature de sa société et en utilisant avec diplomatie les ressources disponibles pour améliorer la situation (notamment en obtenant la confiance et le soutien des directeurs et des autorités politiques locales). Mais les objectifs nationaux ne pourront être visés qu'après ceux de développement personnel des individus, la prise de conscience devant précéder l'action. Les conseillers ont également un rôle important à jouer dans la résolution des problèmes liés à l'évolution hétérogène des différents aspects de la vie des communautés qui fait obstacle à un développement harmonieux de la société.

RÉPUBLIQUE FÉDÉRALE D'ALLEMAGNE

BILDEN (Hilga), **DIEZINGER** (Angelika), **MARQUARDT** (Régine), **DAMLKE** (Kerstin). — **Arbeitslose junge Mädchen.** — *Zeitschrift für Pädagogik* (Weinheim) n° 5, octobre 1981, pp. 677-695.

Cette étude expose des résultats d'une enquête encore en cours sur les conséquences psychosociales du chômage pour les jeunes filles : en 1978-79 ont été interrogées 52 jeunes filles sans situation et ayant suivi l'enseignement secondaire. Plusieurs auraient commencé à apprendre les métiers conventionnels de fleuriste, coiffeuse, vendeuse, etc. Dans le premier questionnaire les jeunes filles ont décrit leur pénible situation, dans le second elles ont plutôt souligné le parti qu'elles ont tiré de cette situation. Ce sont ces efforts subjectifs que les auteurs ont voulu mettre au centre de leur enquête en laissant un peu de côté les difficultés engendrées par le chômage. La conclusion de cette enquête est que le chômage est synonyme de stagnation à plusieurs égards pour beaucoup, la possibilité d'une formation n'existe déjà plus. Les plus défavorisées sont les filles d'ouvriers, qui avaient vu dans la formation professionnelle un espoir d'amélioration du niveau de vie et du niveau social. Le chômage les rejette souvent à leur situation antérieure, en les obligeant à accomplir davantage de tâches ménagères, ce qui ne les pousse pas à rechercher avec énergie une solution à leur problème d'emploi.

L'indiscipline de la jeunesse est un fait de société qui de façon immuable se perpétue au cours des siècles, mais elle revêt aujourd'hui des aspects inquiétants comme la délinquance ou la fuite dans la drogue ou les sectes. Aussi, à la demande de nombreux parlementaires, le gouvernement allemand a-t-il créé une commission d'enquête intitulée « Contestation de la jeunesse dans l'état démocratique » présidée par le parlementaire chrétien-démocrate Matthias Wissmann. Quatre commissions d'enquête gouvernementales travaillent actuellement : « Femme et société », « Politique énergétique de l'avenir », « Nouvelles techniques d'information et de communication » et « Contestation de la jeunesse dans l'état démocratique ». Cette dernière, dont la mission est de rechercher les causes, les formes et les buts de la contestation chez les jeunes, rencontrera probablement de grosses difficultés, d'autant plus que les délais impartis sont très brefs : on attend un bilan pour le printemps 1982 et le rapport de synthèse pour la fin de cette même année. Or il faut souligner que les formes multiples de la contestation rendent nécessaires les analyses sociologique, économique, sociale et politique très poussées, de même que des rencontres fréquentes et impartiales avec les jeunes. Ce serait déjà un beau résultat pour la commission d'enquête que de rappeler aux responsables que si la contestation des jeunes ne peut ébranler les fondements de la communauté nationale, ses motivations le peuvent sûrement.

Enseignements supérieurs

AUSTRALIE

STANFORD (J.D.), IMRIE (B.W.). — *A three-stage evaluation of a distance education course.* — British Journal of Educational Technology (Londres), vol. 12, n° 3, octobre 1981, pp. 199-214.

Cet article rend compte d'une évaluation en trois phases d'un cours par correspondance sur « l'économie monétaire » proposé aux étudiants par l'Université de Queensland en 1979-1980, qui fut préparé selon les principes d'une « technologie pédagogique spécifique du télé-enseignement » dans le but de planifier des interactions sujet-professeur-étudiant. Le support du cours doit intégrer des directives, un schéma de progression du travail pour compenser l'absence de contact professeur-élèves. Les auteurs décrivent la stratégie pédagogique qui sous-tend le cours, expliquent le processus d'évaluation, analysent les résultats de cette évaluation en trois stades en 1979 avec le premier groupe d'étudiants, en 1980 rétrospectivement avec ce même groupe et en 1980 avec le nouveau groupe, commentent les incidences de cette évaluation. L'avantage de cette évaluation en trois degrés est qu'elle permet des suggestions d'amélioration de la procédure d'évaluation elle-même, notamment : une mesure plus pertinente de la charge de travail afférente à ce cours, une appréciation externe exhaustive du contenu du cours, une deuxième notation de tous les étudiants par un correcteur indépendant qualifié. Ce cours d'économie monétaire a été considéré comme une contribution très positive au télé-enseignement, car sa méthode d'approche tire profit de la distance qui permet de développer le travail indépendant. Il s'est révélé relativement plus efficace (en terme d'apprentissage et de coût) que le cours traditionnel et ses principes pourraient être appliqués à un enseignement intra-muros.

ÉTATS-UNIS

ORNSTEIN (Allan C.). — The changing high school student culture. — The High School Journal (Chapel Hill), vol. 65, n° 1, octobre 1981 pp. 7-12.

Après la tapageuse explosion de la jeunesse américaine des années 60 et 70, la génération de la guerre du Vietnam, du nucléaire et du radicalisme exaspéré, l'Amérique vieillit, les effectifs des jeunes diminuent, les collèges ont moins besoin de professeurs ou ferment leurs portes, et les étudiants s'assagissent. A moins d'accident imprévisible des taux de natalité ou de mortalité, le pays s'avance vers une société où le rôle de la jeunesse devient mineur. La génération du «Coca-Cola» est en voie de disparition. Désormais, l'école pourvoira aux demandes des vieux autant qu'elle a pourvu à celles des jeunes, et les enseignants trouveront dans l'éducation des adultes un avenir plus viable que dans l'enseignement élémentaire et secondaire.

FRANCE

Les Grandes Ecoles. — L'Étudiant (Paris), n° 23, novembre 1981, pp. 1-256.

Il existe, non pas dix, mais trois cents grandes écoles. Ce numéro donne toutes les informations et tous les conseils pour arriver à prendre l'une des 30 000 places offertes chaque année. Ces écoles sont difficiles d'accès mais assurent un débouché relativement aisé, toutefois il existe une très grande diversité parmi ces écoles et sont présentés, ici, les critères pour bien choisir. Les différentes voies d'accès sont ensuite passées en revue. La dernière partie constitue un véritable dictionnaire des Grandes Ecoles, présenté sous forme de fiches techniques (conditions d'admission, contenu des études, frais de scolarité).

GRANDE-BRETAGNE

HEWTON (Eric). — Looking for a change : an analysis of the findings of the Nuffield group for research and innovation in higher education. — British Journal of Educational Technology (Londres), vol. 12, n° 3, octobre 1981, pp. 180-197.

Une enquête sur toutes les universités et quelques écoles « polytechniques » a été entreprise de 1972 à 1977 sous l'égide de la Fondation Nuffield dans le but de faire le point sur l'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur. Le groupe de chercheurs responsables de cette mission a rendu compte, par des notes d'information périodiques, des problèmes posés par l'enseignement préparant à la licence (niveau « undergraduate ») et des solutions envisagées pour les résoudre. Ces problèmes ont été identifiés en fonction des préoccupations conjointes des professeurs et des étudiants. Les changements pédagogiques ont été relevés grâce à une enquête en trois phases : 1) on a procédé à un repérage des innovateurs — signalés par les membres interrogés ; 2) ces innovateurs ont décrit leurs expériences les plus fructueuses ; 3) les chercheurs ont sélectionné les initiatives pouvant présenter un intérêt général. Trois catégories de changement apparaissent qui concernent : les processus d'enseignement et d'apprentissage, le déroulement des cours, les services auxiliaires (ordinateurs, équipement audiovisuel) et l'organisation. L'article de E. Hewton dresse un bilan de cette investigation : il expose les différents types de changement qui se produisent actuellement, il recherche les causes possibles de ce changement et il signale les obstacles à l'innovation dus à des problèmes d'organisation. L'auteur conclut que dans les années à venir des innovations plus substantielles devront être entreprises en ce qui concerne la structure des cours, de nouvelles combinaisons interdisciplinaires, de nouvelles techniques de compilation et de communication de l'information, et une redistribution des ressources entre les divers départements des universités.

SUISSE **Formation universitaire et emploi. Problèmes, analyses, perspectives** — Conseil suisse de la science (Berne), 1981, 185 p.

Ce rapport tente, pour la première fois, une investigation systématique des relations multiples existant entre études universitaires et système de l'emploi. Il examine l'influence positive de la politique universitaire sur les interactions entre système de formation et d'emploi. Ces problèmes sont d'une grande actualité en raison du nombre d'étudiants qui ne cesse d'augmenter et de l'incertitude liée à l'évolution de l'emploi dans le secteur privé et public. L'accroissement des effectifs d'étudiants devrait inciter les universitaires à réexaminer leur mandat de formation et à donner de nouveaux accents à leurs activités. Dans ces propositions concernant les mesures de politique universitaire, le Conseil de la science insiste sur l'amélioration des relations entre université et emploi. En relation avec les universités, les associations professionnelles, les employeurs du secteur privé et public, le Conseil de la science désire susciter une discussion et aider à mettre en œuvre les recommandations qu'il formule, tout en étant conscient des efforts fournis par les différentes instances concernées.

Studien und Materialien zum Problemfeld Bildung - Beschäftigung. — Wissenschaftspolitik Schweizerischer Wissenschaftsrat Arbeitsgruppe Hochschulabsolventen-Arbeitsmarkt, n° 26, 1981, pp. 3-216.

Ce fascicule présente un compte rendu d'un groupe de travail ayant étudié le problème formation supérieure-marché du travail-occupation. En effet au cours de ces dernières années on a constaté une difficulté croissante à trouver un emploi chez les diplômés de l'enseignement supérieur. Cette étude contient divers matériaux statistiques, et documents à ce sujet, et comprend deux parties : 1°) Les principales données statistiques et leur interprétation ; 2°) Quatre exposés, dans lesquels la problématique formation-occupation est étudiée dans des termes spécifiques, et qui élaborent les éléments d'un programme de recherche, à propos du sujet pris dans son ensemble.

TIERS MONDE **LAHJOMRI (Abdeljilil).** — **Université et éducation permanente dans les pays du Tiers monde.** — Informations Universitaires et Professionnelles Internationales (Paris), juillet-août 1981, pp. 5-14.

L'auteur entreprend d'abord une réflexion globale sur les échecs des politiques éducatives dans les pays en voie de développement : formation élitiste et mécanisme d'exclusion, inégalités éducatives, absence d'une pédagogie des réformes et inadéquation aux réalités socio-économiques, problème de la langue d'enseignement, etc. ; ensuite il analyse le rôle de l'université dans l'élaboration d'une politique d'éducation permanente, conçue comme un recyclage périodique ou comme une réadaptation de ce que l'on connaît sous l'appellation d'éducation des adultes, et adaptée aux problèmes des pays en voie de développement. La question de la formation d'un nouveau type de formateurs par la structure universitaire est aussi évoquée, avec l'indication de quelques préalables à respecter.

Statut et formation des maîtres

ESPAGNE **Los Sindicatos también quieren la jubilación a los 65 años.** — Escuela española (Madrid), n° 2602, 26 novembre 1981, p. 3.

Une intense campagne est actuellement menée pour modifier l'âge de la retraite des enseignants, âge fixé jusqu'à présent à 70 ans. Le gouvernement espagnol a remis aux Cortes un projet d'abaissement à 69 ans. Tous les syndicats jugent cette mesure tout à fait insuffisante et inadaptée aux besoins actuels en matière de recrutement et de création d'emploi. Groupes politiques de toutes tendances, syndicats, associations d'enseignants demandent l'adoption d'un projet fixant la retraite à 65 ans. Cet article est le dernier d'une série de trois, présentant les différents points de vue de la discussion en cours.

ÉTATS-UNIS **Counselor survival.** — NASSP Bulletin (Reston, Va.), vol. 65, n° 447, octobre 1981, pp. 1-63.

Au moment où de nombreux critiques s'attaquent aux conseillers scolaires, ce dossier, qui leur est consacré, tend à montrer que leur maintien est indispensable, car ils peuvent jouer un rôle très influent dans la vie des élèves, d'une part, en contribuant à rendre les programmes éducatifs plus efficaces, mais aussi dans celle des professeurs, en assainissant le climat scolaire ; il leur faut alors obtenir la collaboration des chefs d'établissement, et travailler en équipe avec eux.

FRANCE **COUTTY (Marc).** — **Les enseignants sont-ils des privilégiés ?** — Le Monde de l'Éducation (Paris) n° 77, novembre 1981, pp. 8-20.

Relativement défavorisés par rapport aux cadres du privé (salaires plus bas) et par rapport à ceux des autres secteurs de la fonction publique (moins de possibilités de promotion interne), les enseignants peuvent-ils néanmoins être considérés comme privilégiés à cause de leurs vacances et de leur liberté ? Les comparaisons avec d'autres professions apparaissent difficiles, étant donné les caractéristiques spécifiques de ce métier et de la fatigue nerveuse qu'il entraîne. Cette enquête montre néanmoins qu'à l'exception de son homologue italien, le « certifié français » est le moins bien rémunéré des pays industrialisés d'Europe. Cependant l'inégalité la plus grande repose à l'intérieur du corps enseignant lui-même entre l'instituteur et l'agrégé.

SUISSE **La formation des enseignants.** — Educateur (Montreux), n° 7, septembre 1981, pp. 1-33.

Ce dossier concerne la formation initiale des enseignants de l'école obligatoire et plus particulièrement primaire. Quatre parties le composent. La première, qui a pour titre « Constats », décrit les structures actuelles de formation en Suisse romande et donne des exemples de l'évolution récente de cette formation dans plusieurs pays en produisant un tableau intitulé « Changements récents ou projetés dans la durée de la formation des instituteurs ». En général, dans la plupart des

pays, les milieux intéressés pensent qu'il est nécessaire d'augmenter d'une année la durée de la formation des enseignants destinés aux cycles primaire et secondaire. La deuxième partie donne un aperçu des difficultés à fixer des critères de sélection et tente de répondre aux questions : Peut-on sélectionner les enseignants ? Qui fera un bon instituteur ? Le problème s'avère complexe, mais, pour définir l'aptitude à l'enseignement, quelques conditions minimales paraissent exigées. Une troisième partie intitulée « Qu'en pensent-ils ? » donne l'opinion de la Société pédagogique romande et de la Confédération mondiale des organisations de la profession enseignante sur la formation initiale des enseignants. Une candidate à la veille d'entrer dans la profession et un instituteur sans formation pédagogique initiale s'expriment également sur ce thème. Enfin, une dernière partie, « Perspectives », tente de définir les tendances et les problèmes qui se dégagent de l'étude des expériences faites dans les pays occidentaux et aux Etats-Unis et invite à une réflexion sur les questions suivantes: « Comment préparer le mieux possible les futurs enseignants à leur profession ? Parmi les tendances constatées, les modèles pratiques, les opinions exprimées, y en a-t-il de plus recommandables ou de plus probables ? Peut-on ouvrir quelques perspectives sur l'évolution à attendre... ou à provoquer ? Et qui aura pouvoir sur ces changements ? »

TIERS MONDE

MMARI (G.). — L'enseignant dans le processus de développement. — Educafrica (Dakar), n° 7, juin 1981, pp. 83-104.

Cet article passe en revue les problèmes posés par l'éducation de base et les solutions qui ont pu leur être apportées ; il met surtout en relief le rôle de l'enseignant dans le processus de développement, lequel se situe à deux niveaux : en tant que citoyen, il doit être un membre éclairé de la société dans laquelle il se trouve ; en tant qu'enseignant, il doit être un spécialiste qui a une contribution à apporter au développement.

UNESCO

Guide de l'Unesco pour les professeurs de sciences. — Unesco (Paris), 1981, 217 p.

Ce guide est destiné à compléter le « Nouveau manuel de l'Unesco pour l'enseignement des sciences », et s'adresse surtout aux professeurs de sciences du primaire et du premier cycle du secondaire. Il entend les aider à élaborer ou modifier leur conception de la science et de l'enseignement scientifique. Faisant le point sur des problèmes posés par l'enseignement des sciences, il traite notamment de ce que l'on sait des modalités de l'apprentissage scientifique chez l'enfant et de son développement intellectuel et affectif et explique pourquoi l'enfant doit affronter un apprentissage scientifique. L'ouvrage expose également les différentes approches de contenus et de méthodes auxquels le professeur de sciences peut recourir en fonction des situations pédagogiques données. Il analyse les principales formes d'évaluation de l'enseignement et propose des méthodes débouchant sur des cours de sciences plus individualisés. La deuxième partie traite de façon détaillée des installations, instruments et matériaux (audiovisuels et autres) les mieux adaptés à l'enseignement des sciences, et fournit des suggestions pour apprendre aux élèves à travailler en laboratoire. Cette publication trouvera donc son utilité, tant comme ouvrage de référence que comme stimulant dans les contacts quotidiens avec les élèves.

Formation continue des enseignants. — Documentation et Information pédagogiques (Genève), 55^e année, n° 218-219, 1^{er}/2^e trimestres 1981, pp. 5-102.

Bibliographie établie sur l'initiative du Centre européen de l'Université Charles pour la formation continue des enseignants (E.T.C. - F.E.T.), Prague. L'introduction définit le fondement théorique de la formation continue et la relation entre, d'une part, la formation continue des enseignants et, d'autre part, la formation initiale qu'ils ont reçue et la qualité de leur enseignement. La bibliographie annotée aborde les problèmes généraux de formation continue du personnel enseignant, la formation continue du personnel enseignant pour chaque niveau d'enseignement et catégorie d'établissements, la formation continue des enseignants selon les disciplines, les branches d'études et les domaines éducatifs. Index des auteurs et éditeurs cités.

YUGOSLAVIE

VUKASOVIC (Ante). — *Przygotowanie młodzieży do życia w rodzinie a potrzeba kształcenia nauczycieli.* — *Badania Oświatowe* (Varsovie), n° 2 (22), 1981.

Pour la plupart des pays européens, la préparation des jeunes à la vie familiale se limite à une information sexuelle. L'expérience yougoslave relatée ici montre qu'une telle préparation devrait en outre mettre l'accent sur les problèmes éthiques et sociaux liés à la vie sexuelle et aux rapports familiaux et former ainsi chez les jeunes les opinions, les convictions et les attitudes correspondantes. La réussite d'une telle préparation dépend pour une grande part des enseignants ; or ceux-ci ne se sentent guère préparés pour mener ce genre d'activité. Les résultats de ce travail éducatif sont donc assez décevants. La faculté de pédagogie de l'université de Zagreb a entrepris depuis 1974 des recherches qui doivent mettre sur pied un système de formation et de perfectionnement des enseignants.

Recherches psychopédagogiques

AUTRICHE

BRENN (Hubert). — *Pädagogische Probleme in Fremdenverkehrsgebieten.* — *Erziehung und Unterricht* (Vienne), n° 9, 1981, pp. 693-697.

L'auteur traite des problèmes pédagogiques que pose un tourisme intensif dans des centres jusqu'alors ruraux. La socio-pédagogie doit essayer d'enregistrer, d'analyser et d'étudier ces phénomènes et leurs incidences pédagogiques. Les conséquences de l'affluence d'étrangers pendant la saison touristique lui paraissent essentiellement négatives en amenant les enfants à comparer leur milieu familial et leurs traditions à des façons de vivre différentes. Ils peuvent être également tentés par des devises facilement gagnées et négliger le travail scolaire. L'auteur préconise de prendre des mesures en conséquence dans le cadre de l'éducation afin que le déséquilibre entre touristes et autochtones soit moindre, et notamment de donner aux enfants une meilleure connaissance du monde extérieur ; il veut que disparaisse le sentiment d'infériorité que peuvent éprouver les enfants vis-à-vis des étrangers.

BELGIQUE

TOURNEUR (Y.). — De la critique des examens et des notes scolaires vers un élargissement de l'évaluation pédagogique. — Education, Tribune libre (Sart Tilman par Liège), n° 183, octobre 1981, pp. 7-27.

La première partie de cet article passe en revue les arguments avancés par les détracteurs et les défenseurs de l'évaluation. Les premiers invoquent les conséquences néfastes des examens sur la personnalité de l'enfant. Ils se demandent si « les appréciations sur les capacités intellectuelles que les enseignants se permettent souvent de faire ne représentent pas une atteinte à la personne de l'élève et au respect qui lui est dû ». Les défenseurs de l'évaluation — en particulier Alain qui, dans ses pages consacrées à l'éducation, défend ardemment les examens dont la fonction lui semble irremplaçable —, pensent qu'une situation exceptionnelle oblige à aller au-delà de soi-même : l'examen représente cette situation et oblige l'individu à réaliser un effort intense sur lui-même, ce qui implique l'idée de courage et de résistance. Dans l'ensemble, le réquisitoire contre les examens est plus percutant que le plaidoyer en leur faveur. Dans la deuxième partie de l'article, intitulée « L'apport de la docimologie », l'auteur décrit des expériences docimologiques qui ont eu lieu notamment en Grande-Bretagne, aux U.S.A., sur les différences entre les notes données par plusieurs correcteurs d'une même épreuve. Des tableaux montrent les divergences entre ces derniers, les uns cotant trop haut, les autres trop bas. L'auteur tente d'expliquer le mécanisme des désaccords entre correcteurs, en se référant à différentes expériences. La multiplicité des points de vue et des critères selon lesquels les épreuves sont évaluées expliquent l'instabilité de la notation. Pour remédier à cet état de fait, les enseignants devraient accepter un tronc commun de critères et leur pondération, ce qui s'avère une entreprise difficile. Les responsables de l'éducation font actuellement un effort important afin que les enseignants prennent conscience du problème de la notation et acquièrent les compétences techniques nécessaires, grâce, en particulier, à la mise au point des situations et des instruments de mesure. Une bibliographie et des tableaux de correction (en annexe) terminent cette étude.

ESPAGNE

MORATINOS IGLESIAS (J.F.). — Centros pilotos y experimentales. — Escuela española (Madrid), n° 2596, 15 octobre 1981, p. 13.

Dans le cadre de la grande réforme de l'enseignement espagnol et dans le texte de la Loi générale d'éducation du 4 août 1970, l'expérimentation et la recherche pédagogiques ont été l'objet d'une attention particulière avec, entre autres, la création des I.C.E. (Instituts des sciences de l'éducation) chargés de la formation, du recyclage et du perfectionnement des enseignants et de la réalisation et de la promotion des recherches en matière d'éducation ainsi que l'assistance technique auprès des universités ou de centres scolaires. Le Centre national de recherches pour le développement de l'éducation (I.N.C.I.E.) assure la coordination de toutes les actions. Les expérimentations et les innovations éducatives sont menées sur le terrain en milieu scolaire. Depuis 1970 différentes modifications ont défini plus précisément les distinctions entre centres pilotes et centres expérimentaux ; les centres pilotes dépendent directement de l'Etat, leurs programmes d'expérimentation sont proposés par les I.C.E. après autorisation préalable du programme expérimental par la direction du ministère de l'Education chargée de ce secteur. L'expérience menée doit présenter des caractéristiques qui permettent une application généralisée dans les autres établissements publics ou privés. Toutes les innovations dues aux recherches menées dans l'I.N.C.I.E., dans les I.C.E. de chaque université, les autres centres de recherches pourront donc être expérimentées dans ces centres pilotes. Dans les autres établissements, des expériences pourront être autorisées notamment

lors des stages d'élèves professeurs mais avec le contrôle du I.C.E. ou des centres de formation des enseignants. Dans ces établissements peuvent être reproduites des expériences menées dans les centres pilotes qui trouveront là une plus grande approche de la réalité.

Prensa pedagógica. — Cuadernos de Pedagogía (Barcelone), n° 83, novembre 1981, pp. 7-19.

Un dossier présente la presse pédagogique qui sert de porte-parole aux différents mouvements de rénovation pédagogique et aux différents syndicats enseignants. Ces revues sont bien sûr de faible diffusion et dans un secteur assez restreint, mais cet effort d'une expression libre est néanmoins encourageant dans un pays où la presse d'information générale n'a qu'un faible public alors que les publications d'intérêt plus catégoriel, concernant des professions ou des spécialités diverses semblent en plein essor. Pour le secteur éducatif on peut compter plus d'une trentaine de revues d'un réel intérêt. Cuadernos de Pedagogía présente les résultats d'une enquête menée auprès de onze publications parmi les plus significatives de la diversité des tendances et de la qualité de leurs orientations et recherches pédagogiques. Pour chacune est indiqué : le titre, la date de première édition, la périodicité, le responsable, le tirage, le prix, le nombre d'abonnés, le financement, le distributeur, l'adresse de la rédaction. Un texte complémentaire analyse l'intérêt de la revue ainsi présentée.

FRANCE

L'évaluation. — Le français dans le monde (Paris), n° 165, novembre-décembre 1981, pp. 15-72.

Nombreuses réticences manifestées à l'égard de l'auto-évaluation des acquisitions. De ce fait une réflexion est engagée sur les conditions de réalisation d'une auto-évaluation véritable. A partir d'une expérience de formation au français langue étrangère est posé le problème d'une véritable « éthique de l'évaluation en langues ». Pour certains, le « testing », déplaçant les vrais buts de l'apprentissage, il est important de signaler un système effectif d'évaluation qui a déjà fait ses preuves dans la pratique. Exposé du cheminement d'un projet concret de tests de langues vivantes dans le cadre d'une expérience vécue à l'école de l'Office fédéral des langues de la R.F.A. La nouvelle barrière de tests qu'il a fallu élaborer au Québec, après que la législation ait obligé trente-huit corporations et ordres professionnels à offrir leurs services à la population en langue française. Les problèmes de l'évaluation des compétences de communication en milieu scolaire.

JAGQUARD (Albert), SEVE (Lucien). — **Différences / Inégalités.** — L'Ecole et la Nation (Paris), n° 324, décembre 1981, pp. 24-30.

Au cours d'un débat organisé le 16 octobre dernier par la municipalité de Bobigny, le généticien Albert Jacquard et le philosophe Lucien Sève ont échangé de manière fructueuse des pensées malgré tout foncièrement convergentes sur le thème des « dons » et les inégalités. Un débat sur l'école s'est engagé, selon la différence des formations de chacun, mais dans une perspective commune de libération de la personnalité humaine. L'interaction des effets des gènes et de ceux du milieu permet de dépasser les phénomènes strictement biologiques pour aborder l'homme dans sa spécificité.

Les pédiatres contre l'échec. — L'Éducation (Paris), n° 474, 10 décembre 1981.

Au cours du XXV^e Congrès de psychiatrie qui s'est tenu à Toulouse l'été dernier, Jacques Lévine, docteur en psychologie, et Guy Vermeil, médecin-chef d'un service de pédiatrie, ont étudié les différentes causes scolaires des difficultés scolaires et ont accusé ; la poursuite du mythe de la classe homogène, qui se maintient alors que depuis plusieurs années la notion d'hétérogénéité est évoquée dans les discours officiels ; l'hypervalorisation du langage écrit abstrait au détriment de l'acquisition des savoirs pratiques ; l'absence d'une pédagogie de l'échange et de l'identité ; l'anachronisme des modes de recrutement, de formation et de fonctionnement des enseignants limités à l'acquisition de savoirs ; le contresens fait sur la notion de maturité ; l'irrationalité des rythmes scolaires.

Mais l'école n'est pas seule responsable, d'autres facteurs : les dysfonctionnements familiaux et les dysfonctionnements individuels ont une grande importance dans la vie de l'enfant et l'école a un rôle spécifique à jouer auprès de ces enfants.

Les enseignants qui ont souvent accusé le rôle de sélection que les pouvoirs publics voulaient faire jouer à l'école se sont élevés contre ces critiques, et au cours du congrès du S.N.I.-P.E.G.C. (syndicat national des instituteurs et des professeurs d'enseignement général des collèges) ils ont accusé le congrès des pédiatres de faire référence à une situation dépassée.

Travail en équipe. — Pratiques (Paris), n° 31, octobre 1981, pp. 3-125.

Dans ce numéro tout spécialement consacré à l'équipe pédagogique qui entoure l'enfant, sont exposés les problèmes liés à la coordination et à l'efficacité de cette équipe, entre autres : la formation des maîtres, la pluridisciplinarité, les méthodes, et surtout le projet de cette éducation, et la pratique militante d'une équipe pédagogique.

GRANDE-BRETAGNE

LOCKWOOD (F.). — Different formats for summative assessment material-variations on a theme. — British Journal of Educational Technology (Londres), vol. 12, n° 3, octobre 1981, pp. 234-242.

L'un des problèmes que rencontre tout concepteur d'un cours est la mise au point d'une stratégie d'évaluation et l'élaboration du matériel d'évaluation associé à cette stratégie, la seconde partie du processus étant la plus délicate. L'auteur décrit l'exemple d'un cours réalisé par l'université ouverte et accompagné de son système d'évaluation composé : 1) de « l'évaluation formatrice » ; 2) de « l'évaluation additionnelle », elle-même divisée en un contrôle continu et un examen final. Le principal élément formateur était fourni par les travaux de l'étudiant autour du contenu enseigné. Les étudiants devaient contrôler leur progression, vérifier leur degré de compréhension du sujet en comparant leurs réponses aux questions aux réponses fournies par l'auteur de la matière enseignée. Ils passaient également une pré-épreuve structurée, et commentée par le professeur mais non notée. L'élément additionnel consistait d'une part en une série de devoirs notés par le correcteur d'autre part en un examen composé d'une série de questions brèves destinées à apprécier la compréhension de la totalité des items du cours (et proches des exercices d'auto-évaluation formatrice cités plus haut) et composé également de questions plus développées exigeant une argumentation bien étayée et une interprétation des informations collectées pendant le déroulement du cours. Toute l'instrumentation de la procédure d'évaluation est décrite par F. Lockwood.

POLOGNE

HISZPANSKA (Bogumila). — **Wplyw rozwiazywania problemowych zadan autotestowych na osiagniecia szkolne uczniow.** — *Badania Oswiatowe (Varsovie)*, n° 3 (23), 1981, pp. 72-82.

Présentation des résultats d'expériences destinées à mesurer l'efficacité didactique de l'auto-contrôle des connaissances. Des élèves des classes expérimentales disposaient d'une série de problèmes de difficulté variable qu'ils utilisaient pour contrôler leurs connaissances ; ils s'aidaient du manuel pour résoudre ces problèmes. La comparaison des résultats des élèves des classes expérimentales avec les résultats des élèves des classes témoins a montré que les élèves des classes expérimentales avaient assimilé une partie plus importante du programme et que le savoir qu'ils avaient acquis était plus durable que celui des élèves des classes témoins.

INIEWSKI (Ferdynand), **CZYKOWSKA** (Bozena), **LIBISZOWSKA** (Maria). — **Ideowo-moralne postawy mlodziyzy i determinujace je czynniki.** — *Badania Oswiatowe (Varsovie)*, n° 2 (22), 1981, pp. 34-52.

Synthèse de recherches menées de 1976 à 1979 qui avaient pour objet l'étude des attitudes idéologiques et morales de jeunes issus de différents milieux et l'étude des aspects idéologique et moral de l'éducation reçue à l'école et dans les organisations de jeunesse. Les résultats de ces recherches ont fait apparaître des divergences considérables entre les attitudes des jeunes, telles qu'elles ont été déterminées par les enquêtes, et le modèle du jeune Polonais qui est à la base de la conception des programmes éducatifs. Les informations ainsi recueillies pourront servir de base à l'élaboration de directives pour la réforme de la pratique éducative.

RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE ALLEMANDE

SCHUBERT (Horst). — **Entwicklung des schöpferisch-technischen Denkens der Schüler.** — *Polytechnische Bildung und Erziehung (Berlin)*, n° 10, octobre 1981, pp. 369-370.

A partir de l'exemple d'une école technique de Rostock, spécialisée dans le matériel de pêche, l'auteur étudie la difficulté de coordonner productivité et pédagogie : il souligne tout d'abord la nécessité de dispenser aux élèves une bonne connaissance du matériel pédagogique et l'importance d'un travail fait en commun par les élèves et les maîtres. Il faut ensuite amener l'élève à une réflexion personnelle sur son travail par des discussions, des comparaisons, des démonstrations, des croquis, etc. Cet enseignement requiert un haut niveau de qualification des maîtres, qui doivent tenir compte du développement de l'esprit inventif et du mode de raisonnement technique des élèves. Il semble que le succès de cette méthode de travail montre le devoir de poursuivre dans cette voie.

RÉPUBLIQUE FÉDÉRALE D'ALLEMAGNE

OELKERS (Jürgen). — **Pädagogischer Geist und erzieherisches Handeln.** — *Zeitschrift für Pädagogik (Weinheim)*, n° 5, octobre 1981, pp. 739-767.

A propos des rapports entre l'esprit pédagogique et l'acte éducatif, l'auteur tente à l'aide de l'analyse suivante de répondre à la question de savoir quelles implications d'action théorique la pédagogie scientifique a développées et quelle est la relation de celle-ci avec un programme global d'une théorie de l'action pédagogique. Il s'agit ici de l'analyse structurelle de ces groupes d'actions particuliers que l'on qualifie de « pédagogiques », c'est-à-dire de la théorie que la tradition pédagogique a définie comme étant l'unité de l'« enseignement » et de l'« éducation ». L'auteur développe

son point de vue en trois points : 1) Les principaux thèmes de la pédagogie scientifique : l'esprit, la formation intellectuelle et l'éthique pédagogique. 2) Les problèmes structurels d'une théorie de l'action pédagogique. 3) L'action pédagogique dans une pédagogie scientifique.

WEISS (Wolfgang W.). — Selbständiges Verhalten und moralische Urteilsfähigkeit bei Grundschulkindern. — Psychologie in Erziehung und Unterricht (München), n° 6, 1981, pp. 334-343.

Il s'agit ici d'une étude empirique faite auprès de deux groupes d'enfants de neuf ans, les uns très autonomes les autres très indépendants afin de déterminer la faculté de jugement moral. Cette recherche s'inspire du modèle de Piaget qui distingue trois types de comportements. 1) L'hétéronomie : ou morale de la contrainte, l'enfant est totalement soumis à l'autorité des parents, dont il exécute les ordres à la lettre sans les analyser. Cette autorité est ressentie comme extérieure à eux et contraignante. 2) Un stade moyen ou morale de l'égalité : l'enfant applique aux autres les mêmes principes qui lui sont appliqués. 3) L'autonomie ou morale de la coopération : l'enfant apprend à adopter les règles d'autorité aux situations et aux personnes concernées, en respectant ainsi dans son jugement du bien et du mal les particularités de la personnalité en cause. Les résultats de cette expérience prouvent que l'indépendance et l'autonomie morale sont étroitement liées.

TCHÉCOSLOVAQUIE

LOKAJICKOVA (Jičina). — K problematike aktivneho a pasivneho preživania voľného času detí stredného školského veku. — Jednotná škola (Prague), n° 9, novembre 1981, pp. 784-797.

L'auteur présente les résultats de six années de recherche sur les problèmes de l'occupation du temps libre et des activités extrascolaires des enfants d'âge compris entre 11 et 15 ans. Ces recherches ont établi que le temps libre dont ils disposaient était suffisant. La partie organisée de ce temps libre (dans les organisations de pionniers et les clubs sportifs) se répartit inégalement entre les jours de la semaine. Le temps libre non organisé constitue néanmoins la part la plus importante du temps libre et dans cette fraction, l'écoute de la télévision (en présence ou en l'absence des parents) y occupe une place prépondérante. La lecture et les jeux de rue ont une place non négligeable dans l'emploi du temps des enfants, tandis que l'activité créatrice est délaissée. La modification des programmes de télévision et l'introduction d'activités plus variées dans les organisations de pionniers auraient des effets pédagogiques positifs.

TIERS MONDE

La Recherche en éducation pour le développement. — Perspectives, Unesco (Paris), vol. XI, n° 3, 1981, pp. 329-417.

Les deux premiers articles tentent d'évaluer l'efficacité de la recherche en éducation et son impact sur le changement en rendant compte des observations faites par le R.R.A.G. (Research review and advisory group), créé en 1976 par le centre de recherche pour le développement international à Ottawa (les articles composant ce dossier émanent d'ailleurs de ce groupe) ; un certain nombre de recommandations sont formulées concernant d'une part les politiques de recherche éducative, de l'autre l'étude de cette question à l'avenir. L'accroissement des capacités nationales de recherche en éducation est le thème de l'article suivant, avant que ne soient abordés les problèmes de l'aide à cette recherche dans les pays en voie de développement. La question plus concrète des utilisations possibles de la recherche avec

des exemples précis, fait l'objet de trois articles : le 1^{er} porte sur les résultats de 4 études nationales d'évaluation entreprises entre 1972 et 1975 dans 4 pays asiatiques : l'Indonésie, la Malaisie, les Philippines et la Thaïlande ; le 2^e évoque le « Séminario 80 » lequel, regroupant 8 réseaux latino-américains de recherche en éducation, a dressé un bilan de cette recherche dans les pays concernés ; enfin le dernier article étudie l'influence de la recherche concernant l'enseignement et la politique linguistique sur la politique du ministère de l'Éducation de la Jamaïque en matière de programmes linguistiques et de choix des manuels scolaires.

UNION SOVIÉTIQUE

ANTALOVA (Jana). — *Niektoré charakteristky duševného vyvínu detí predškolského veku v detskom domove.* — *Jednotna škola (Moscou)*, n° 6, juin 1981, pp. 542-556.

Exposé des résultats d'une recherche sur le développement mental des enfants âgés de 3 à 6 ans qui vivent dans des homes d'enfants. Les points essentiels de cette étude étaient l'observation du développement intellectuel et du développement de l'aptitude au dessin, des connaissances et des attitudes sociales. L'observation a montré que le développement, dans tous ces domaines, des enfants ayant séjourné longtemps dans un home, était en retard par rapport à celui des autres enfants. Il semble toutefois que le long séjour dans un home ne soit pas la seule raison de ce retard qui semble également lié à un retard somatique particulièrement net dans le cas des enfants nés prématurément. L'auteur conclut en proposant des solutions à quelques-uns de ces problèmes.

CERNYJ (G.P.). — *Vospitatel'nye funkcii massovykh pionerskikh.* — *Sovetskaja Pedagogija (Moscou)*, n° 8, 1981, pp. 33-36.

Les aspects pédagogiques essentiels de l'organisation des fêtes et leur potentiel éducatif n'ont pas fait l'objet d'études approfondies ; de nombreuses questions méritent l'attention des chercheurs : la nature socio-pédagogique des fêtes de pionniers, leurs caractéristiques et leurs fonctions dans le processus idéologique et moral et dans le processus de la formation au travail, les formes et les méthodes de direction pédagogique de l'activité des pionniers qui organisent les fêtes ainsi que les conditions d'une action efficace sur la formation du profil moral de l'adolescent. De nombreuses actions destinées à améliorer la propagande et l'organisation des fêtes ont été entreprises ces dernières années à l'intérieur de l'organisation des pionniers. Toutefois, toutes les questions liées aux problèmes de déroulement des fêtes nécessitent une étude plus approfondie.

TULVISTE (P.). — *Sušestvuet li specifičeski detskoe verbal'noe myšlenie ?* — *Voprosy Psihologii (Moscou)*, n° 5, septembre-octobre 1981, pp. 34-42.

La pensée verbale préscolaire chez l'enfant ne serait pas un phénomène spécifique de l'enfance comme cela a été énoncé par Piaget. Cette forme de pensée trouve son origine dans la culture des adultes qui l'utilisent fréquemment. La différence qualitative entre la pensée chez l'enfant et la pensée chez l'adulte ne réside pas dans le fait que les enfants ont un type de pensée et les adultes un autre ; elle réside plutôt dans le fait que l'enfant a déjà acquis quelques-unes des nombreuses formes de pensée verbale qui sont véhiculées par la culture, mais ne maîtrise pas la totalité de ces formes. Les différents types de pensée verbale existants reflètent la pluralité des activités culturelles. Les considérations théoriques de la première partie sont appliquées à l'étude d'un cas particulier : la pensée animiste, dont l'auteur étudie l'origine culturelle.

FICHES ANALYTIQUES

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

101. 102. 103. 104. 105. 106. 107. 108. 109. 110. 111. 112. 113. 114. 115. 116. 117. 118. 119. 120. 121. 122. 123. 124. 125. 126. 127. 128. 129. 130. 131. 132. 133. 134. 135. 136. 137. 138. 139. 140. 141. 142. 143. 144. 145. 146. 147. 148. 149. 150.

371.385

LES

LESELBAUM (N.). — *Le travail autonome : premier essai d'évaluation d'une innovation pédagogique.* — Revue Française de Pédagogie, n° 59, avril-mai-juin 1982, p. 9.

Cette enquête montre que dans le domaine du français et des sciences humaines au moins, le travail autonome ne modifie pas les résultats des élèves aux épreuves traditionnelles, mais favorise les enfants perçus comme faibles et moyens dans des épreuves issues de ce modèle pédagogique.

159.953

WIN

WINNYKAMEN (F.). — *L'apprentissage par observation.* — Revue Française de Pédagogie, n° 59, avril-mai-juin 1982, p. 24.

L'auteur présente la position des behavioristes et celle des tenants de la théorie opératoire de l'intelligence, et montre que l'apprentissage par observation et non par effectation directe est possible, d'où l'énorme influence des médias qui offrent de manière continue des modèles comportementaux ou idéologiques.

37.064.2

ROU

ROUX (J.-P.). — *Une technique d'observation et d'analyse des interactions maître-élève.* — Revue Française de Pédagogie, n° 59, avril-mai-juin 1982, p. 30.

L'auteur a été amené à construire une « grille » dont le maniement très simple pourrait permettre au chercheur d'approfondir l'hypothèse selon laquelle chaque enfant reçoit différemment l'action éducative qui s'adresse à une classe ; et aux enseignants de se sensibiliser à l'existence de l'enfant pris dans son individualité.

159.9.07

HAN

HANNOUN (H.). — *Situations conflictuelles et méthode de recherche en éducation.* — Revue Française de Pédagogie, n° 59, avril-mai-juin 1982, p. 46.

On trouvera dans cet article deux idées principales : 1) les situations éducatives et psychoéducatives présentent la forme d'un système conflictuel et doivent être traitées comme tel ; 2) il ne faut pas se contenter d'enregistrer les faits, il faut les expliquer et tenir compte des contextes dans lesquels ils se sont produits et des déterminations dont ils sont les produits.

371.385

LES

LESELBAUM (N.). — *Independent work : first assessment attempts for an educational innovation.* — *Revue Française de Pédagogie*, n° 59, April-May-June 1982, p. 9.

This inquiry shows that in French and social sciences at least, independent work does not affect the pupils' scores in traditional exams but makes for the children regarded as average or below in exams started from this educational model.

159.953

WIN

WINNYKAMEN (F.). — *Learning by observing.* — *Revue Française de Pédagogie*, n° 59, April-May-June 1982, p. 24.

The author presents the behaviorists' opinion and that operational theory supporters and shows that learning by observing instead of directly effecting, is possible, which explains the tremendous impact of media continuously offering models of behaviour or ideology.

37.064.2

ROU

ROUX (J.-P.) — *A skill for observing and analysing pupil-teacher interactions.* — Revue Française de Pédagogie, April-May-June 1982, p. 30.

The author was induced to create a pattern easy to manipulate so that the research worker may check in depth the assumption that each child reacts specifically to educational action occurring in a classroom, and teacher awareness of the existence of the child as an individual may be increased.

159.9.07

HAN

HANNOUN (H.). — *Conflict situations and educational research method.* — Revue Française de Pédagogie, n° 59, April-May-June 1982, p. 46.

You will find in this paper two main ideas : 1) educational and psycho educational situations actually represent a conflict system and must be treated consequently ; 2) we must not be contented with the statement of facts, we must explain them, taking in account the backgrounds of their occurrence and the determinations that led to their output.

371.385

LES

LESELBAUM (N.). — *El trabajo autónomo : primer intento de evaluación de una innovación pedagógica.* — Revue Française de Pédagogie, n° 59, abril-mayo-junio de 1982, p. 9.

Esta encuesta muestra que en el campo del francés y de las ciencias humanas por lo menos, el trabajo autónomo no modifica los resultados de los alumnos en las pruebas tradicionales pero favorece a los niños percibidos como endebles y medianos en las pruebas que provienen de ese modelo pedagógico.

159.953

WIN

WINNYKAMEN (F.). — *El aprendizaje por observación.* — Revue Française de Pédagogie, n° 59, abril-mayo-junio de 1982, p. 24.

El autor presenta la posición de los behavioristas y la de los mantenedores de la teoría operatoria de la inteligencia y prueba que el aprendizaje por observación y no por efeción directa es posible, y, por eso, la enorme influencia de los medios audiovisuales que ofrecen de manera continua unos modelos comportamentales o ideológicos.

37.064.2

ROU

ROUX (J.-P.). — *Una técnica de observación y análisis de las interacciones maestro-alumno.* — *Revue Française de Pédagogie*, n° 59, abril-mayo-junio de 1982, p. 30.

El autor fué llevado a construir una « rejilla » cuyo manejo muy sencillo podría permitir al investigador que ahonde el hipótesis según la que cada niño recibe diferencialmente una acción educativa que se dirige a una clase ; y a los profesores que se sensibilizen a la existencia del niño considerado en su individualidad.

159.9.07

HAN

HANNOUN (H.). — *Situaciones de conflicto y método de investigación en educación.* — *Revue Française de Pédagogie*, n° 59, abril-mayo-junio de 1982, p. 46.

Se puede encontrar en este artículo dos ideas principales : 1) las situaciones educativas y psicoeducativas presentan la forma de un sistema conflictual y deben tratarse como tal ; 2) no hay que contentarse con retener los hechos, hay que explicarlos y tener en cuenta los contextos en los cuales se produjeron y de las determinaciones de las cuales nacieron.

371.385

ЛЕС

ЛЕСЕЛЬБАУМ (Н.). — Самостоятельная работа: первый опыт оценки педагогического нововведения. — Ревью Франсез де Педагожи, № 59, апрель-май-июнь 1982, стр. 9.

Эта анкета показывает, что по меньшей мере в области обучения французского языка и гуманитарных наук самостоятельная работа не влияет на результаты учеников на обычных экзаменах, но благоприятствует детям слабого и среднего уровня на экзаменах, ориентированных на эту педагогическую модель (включающую самостоятельную работу).

159.953

ВИН

ВИННИКАМЭН (Ф.). — Изучение через наблюдение. — Ревью Франсез де Педагожи, № 59, апрель-май-июнь 1982, стр. 24.

Автор представляет позицию бихевиористов и тех, кто придерживается операционной теории умственных способностей, и показывает, что изучение через наблюдение, а не через прямое исполнение (действия) возможно, откуда вытекает огромное влияние средств массовой информации.

37.064.2

РУ

РУ (Ж.-П.). — Техника наблюдения и анализа взаимодействий учитель-ученик. — Ревью Франсез де Педагожи, № 59, апрель-май-июнь 1982, стр. 30.

Автор пришёл к созданию «решётки», не представляющее трудностей, использование которой может позволять исследователю углубить гипотезу, согласно которой каждый ребёнок дифференцированно воспринимает образовательную деятельность, ориентированную на какой-либо класс и преподавателям сенсibilизировать к бытию ребёнка в его индивидуальности.

159.9.07

ХАН

ХАННУН (Г.). — Конфликтные ситуации и метод исследования в образовании. — Ревью Франсез де Педагожи, № 59, апрель-май-июнь 1982, стр. 46.

Мы найдём в этой статье две основные идеи: 1) образовательные и психообразовательные ситуации представляют форму конфликтной системы и должны рассматриваться как таковые; 2) нельзя довольствоваться простой регистрацией фактов, необходимо их объяснять и учитывать контекст, в котором они происходят, и детерминизмы, продуктами которых они являются.

