

**“KROK” : PROJET DE RECHERCHE
EN EDUCATION ARTISTIQUE**

Le groupe de Recherche sur la théorie des curricula et la Reproduction Culturelle de l'Institut d'Education de Stockholm a centré plusieurs recherches sur la musique et les arts plastiques comme disciplines scolaires en accordant une importance particulière au déroulement curriculaire et à l'enseignement.

Le Ministère de l'Education a financé entre 1976 et 1980 une recherche : *Créativité et Communication : éducation plastique et éducation musicale*. Ce projet de recherche est répertorié sous le nom de projet KROK.

L'origine en a été une analyse des besoins de recherches dans le secteur des disciplines des pratiques esthétiques. On peut considérer les résultats des travaux dans leur liaison avec la culture et la vie culturelle.

Les résultats ont été communiqués sous forme de rapport, de séminaires, de conférences et de stages de formation ainsi que par l'utilisation des média.

L'impact de cette recherche a donc été très important aussi bien dans les milieux d'enseignement que dans les milieux de recherche.

▷ *Créativité et communication : des concepts centraux dans la recherche en éducation artistique*

Chacun de ces deux concepts a été analysé, puis étudié dans leurs interactions. Les disciplines artistiques ont des spécificités par rapport au langage. Les possibilités éducatives qu'offrent le langage musical et le langage plastique ont été répertoriées pour permettre une analyse des effets que peut avoir l'enseignement de langages autres que verbaux pour des élèves vivant dans un contexte à prédominance du langage verbal.

▷ *L'opinion des enseignants sur les enseignements artistiques : des différences suivant les disciplines enseignées*

Les réponses à un questionnaire donnent une image des opinions des enseignants sur les objectifs, les rôles, les conditions d'enseignement pour la musique et les arts plastiques. Pour pratiquer un enseignement de bonne qualité, les enseignants des disciplines générales considèrent leur formation initiale comme le principal handicap, alors que les enseignants des disciplines artistiques mettent en cause les moyens et conditions d'enseignement : élèves en grand nombre, temps...

La différenciation des réponses se fait davantage selon les disciplines d'enseignement et ceci est à analyser dans une perspective historique. Par exemple, le fait que les professeurs de musique se sentent le devoir de lutter contre le mauvais goût musical est profondément enraciné dans des antécédents historiques lointains. Cette opinion s'oppose à celle des professeurs des disciplines générales qui considèrent important de laisser exister des formes libres d'expression ; cette idée s'inscrit dans des mouvements beaucoup plus récents.

▷ *Observation des enseignements artistiques en classe :
rôle des contraintes institutionnelles et des courants idéologiques*

4500 pages de transcription de cours et d'observations constituent le corpus recueilli lors des observations. Elles sont alimentées aussi par l'inventaire des curricula en éducation artistique, l'analyse d'ouvrages d'enseignement, de rapports d'inspecteurs, de revues professionnelles.

Les résultats mettent en évidence l'émergence de tendances d'enseignement se rapportant à des courants idéologiques et méthodologiques qui ont tour à tour modifié l'enseignement de la musique et des arts plastiques. Les enseignants se séparent selon des courants de pensée et leur enseignement est fortement marqué par l'appartenance à l'une ou l'autre tendance. L'analyse des contraintes dues au cadre d'enseignement, des idées personnelles de l'enseignant, des traditions disciplinaires et des idéaux pédagogiques montre les interactions très fortes de ces quatre pôles et leurs poids sur le type d'enseignement pratiqué.

Les cadres institutionnels apparaissent comme un facteur déterminant pour l'organisation et la conduite de l'enseignement. Par ailleurs, le choix des contenus et les contenus enseignés ressortent comme facteur des représentations que l'élève construit sur l'enseignement de la musique ou des arts plastiques.

▷ *Recherche et formation des enseignants*

Un des axes de travail durant la recherche a été d'établir un lien constant entre les premiers résultats, la dynamique de la recherche et la formation des professeurs. Pour cela, tout un ensemble de séminaires de groupes de formation professeur-chercheur, a été mis en place et a permis des actions extrêmement diversifiées d'expérimentations, de proposition de curriculum, d'échanges nationaux et internationaux, au plan universitaire comme aux différents niveaux de la scolarité.

On se reportera pour des résultats détaillés, aux rapports publiés en suédois ou aux différents articles dans des revues professionnelles.

Magali CHANTEUX



D'après *School Research Newsletter*, Swedish National Board of Education, janvier 1985.

L'ÉDUCATION CIVIQUE A L'ÉCOLE : POLITIQUE ET PRATIQUE DES PAYS INDUSTRIELS

Contrairement à la plupart des champs en Sciences de l'Éducation, l'enseignement des valeurs civiques et morales a rarement fait l'objet d'études comparées aux États-Unis. Cette situation est due à la supériorité que les citoyens américains accordaient à leur système jusqu'à une période récente.

En effet, deux tendances apparues à la fin du 19^{ème} siècle ont éloigné les écoles américaines des méthodes pratiquées jusqu'alors en Europe.

D'une part, le développement rapide de l'école secondaire et publique sous contrôle public local a favorisé un recrutement de masse, alors qu'en Europe un système dual réservait à une minorité une filière donnant accès à l'université et les couches populaires étaient cantonnées dans le primaire. D'autre part, l'école avait pour tâche d'"américaniser" et de "civiliser" les immigrants.

Cependant, la situation en Europe s'est rapprochée ces trente dernières années de celle des États-Unis. On s'y intéresse de plus en plus aux solutions choisies à l'étranger, afin de s'en inspirer pour une éventuelle réforme.

Dans cet article, on examinera à la fois des études comparées entre divers pays, et des enquêtes limitées à un seul dans la mesure où elles relèvent de sept assertions relatives à l'importance donnée aux valeurs dans l'éducation. Ces assertions portent sur les différentes méthodes d'enseignement des valeurs, sur leur efficacité plus ou moins grande, sur le degré d'intervention de l'État dans cet enseignement. Les curricula manifestes ou implicites sont aussi pris en compte.

Assertion n^o 1

Aucune institution dont l'éducation est l'objectif prioritaire ne peut être considérée comme neutre. En fait, aucune ne prétend à la neutralité, sauf exception. Tous les pays ont consacré d'importants budgets pour définir les curricula de l'Éducation Civique et Sociale contenant explicitement certaines valeurs à transmettre. D'ailleurs, l'éducation implique par nature une prise de position fondée sur des valeurs propres à une société et à un individu, l'enseignant.

Les écoles et les enseignants sont neutres dans des circonstances très précises. En France, par exemple, où le personnel enseignant provient de tous les horizons politiques, du conservatisme au communisme, il est interdit de discuter politique en classe. Par contre, les enseignants sont tenus d'inculquer aux élèves la loyauté envers les institutions de la République. On peut noter cependant que la neutralité est mieux observée dans les C.E.G. que dans les grandes classes de lycée.

Lors d'enquêtes menées par l'Association Internationale pour l'Évaluation des Succès Scolaires (IEA), il est apparu à la fois de grandes disparités et des tendances communes selon les pays considérés : RFA, Finlande, Irlande, Italie, Pays-Bas, Nouvelle-Zélande, Suède, États-Unis ; 80 % des personnes interrogées estimaient que les enseignants devaient être libres de dénoncer la discrimination

raciale. Par contre, les débats en classe sur la censure pratiquée dans le pays, sur les raisons d'adhésion à un parti ou un autre, sur l'athéisme n'étaient pas approuvés par les enseignants de Finlande ni d'Irlande, alors qu'ils étaient bien considérés dans les autres pays.

Assertion n° 2

Les valeurs qui caractérisent les politiques culturelles et les objectifs éducatifs diffèrent selon les pays, même occidentaux. Lors d'une enquête menée auprès de 3000 salariés dans 40 pays, il est ressorti que dans les pays anglophones, on mettait l'accent sur le succès individuel dû à l'enrichissement, sur la reconnaissance de soi par les autres et sur l'épanouissement individuel.

Au Japon, en Allemagne, en Grèce et dans certains pays latins, l'accent est mis sur la sécurité individuelle que donne une fortune durement acquise.

En France, en Espagne, au Chili, au Portugal, en Yougoslavie, dans certains pays latins et asiatiques, les personnes interrogées étaient motivées par la sécurité, l'appartenance à la communauté et la solidarité plus que par l'enrichissement individuel.

En Europe du nord, le succès et l'appartenance vont de pair, ainsi que la qualité des relations humaines.

Lors d'une enquête menée auprès de 10 000 étudiants dans 11 pays, on a pu mettre trois tendances en évidence :

- le *nationalisme* où l'on s'oppose à la limitation de la souveraineté nationale, où l'on estime nécessaire un contrôle de l'immigration et où l'on se méfie des organisations supranationales ; cette attitude se retrouve chez les tunisiens et les nigériens.
- l'*internationalisme* où l'on trouve une attitude favorable à l'immigration, à la suppression du nationalisme et à la mise en place d'organisations internationales ; c'est le fait de l'Autriche, du Japon, de l'Espagne.
- une *attitude intermédiaire* où l'opposition au nationalisme s'accompagne d'une certaine méfiance envers un gouvernement supranational et d'un avis favorable à un contrôle modéré de l'immigration ; c'est le cas des Etats-Unis, de la France, de l'Italie, de la Yougoslavie et de l'Australie.

Weeren a examiné les prises de position officielles concernant l'éducation morale aux Etats-Unis, en URSS, en France, au Canada et au Japon. Tous ces pays reconnaissent son importance dans la transmission de certaines valeurs dans les écoles publiques (respect, intérêt envers le prochain) et en pédagogie. Cependant, il y a des différences importantes : les Etats-Unis insistent sur la liberté individuelle alors que l'URSS met l'accent sur l'appartenance à la communauté.

Assertion n° 3

Aucun pays industrialisé n'a obtenu de résultats uniformément élevés concernant la transmission des valeurs. On peut supposer qu'il y a une subtile in-

compatibilité entre divers objectifs. Les approches s'appuyant sur la répétition et la ritualisation semblent inefficaces. L'IEA a mené une enquête en RFA, en Irlande, en Israël, en Italie, en Finlande, aux Pays-Bas, en Nouvelle-Zélande et aux Etats-Unis auprès de trois classes d'âge : 10 ans, 14 ans et adolescents en fin d'études secondaires.

Le questionnaire qui leur a été soumis comprenait trois grands thèmes :

- le soutien aux valeurs démocratiques (anti-autoritarisme, droits de la femme, égalité) ;
- le soutien au gouvernement national (évaluation de sa responsabilité, de son efficacité) ;
- la participation à la vie de la cité (discussions politiques, activités civiques, intérêt envers les informations télévisées).

Enfin on procéda à un test sur les connaissances en éducation civique. Pas un pays n'obtint un résultat global supérieur à la moyenne internationale.

Là où les valeurs démocratiques étaient mises en avant, le soutien au gouvernement et la participation restaient faibles et vice-versa. Les Pays-Bas répondent au premier cas de figure, les Etats-Unis au second. L'IEA a effectué une analyse régressive sur les différences entre étudiants d'un même pays, afin de déterminer le lien entre les pratiques éducatives et les résultats élevés aux plans cognitif et comportemental.

D'un pays à l'autre, on a obtenu des résultats similaires. Après avoir isolé les effets du milieu familial, le sexe etc., on a examiné ce qu'on peut intituler les conditions d'apprentissage.

Là où l'expression libre était encouragée dans la classe par l'enseignant, le niveau des connaissances en matière d'éducation civique était plus élevé et l'attachement aux valeurs démocratiques plus grand.

Là où la pratique était ritualisée dans la classe (salut du drapeau, chants patriotiques), les connaissances étaient moindres mais l'autoritarisme mieux reçu.

Par contre, l'expression libre liée à une pratique rituelle aboutissait à une forte participation et ceci dans tous les pays. Enfin, on a pu remarquer que là où l'emploi de cahiers d'exercices imprimés était majoritaire, les étudiants étaient moins informés et plus enclins à l'autoritarisme.

En conclusion, l'acquisition de connaissances sur les institutions et le patriotisme ne garantissent pas l'attachement aux valeurs démocratiques.

Aux Etats-Unis, la participation est un aspect critique de la citoyenneté. L'absence de corrélation entre le désir de participation et l'acquisition de connaissances ou la conscience que l'action du gouvernement dépend de celle du citoyen est l'un des résultats les plus décourageants de cette enquête.

Assertion n° 4

L'apprentissage des valeurs est fortement influencé par maints facteurs

extérieurs échappant au contrôle des éducateurs et des décideurs en matière d'éducation. Il s'agit de la culture nationale, des sous-cultures, des structures nationales, du caractère spécifique de l'histoire d'un pays.

Au Japon, où l'apprentissage des matières de base, notamment la lecture et les mathématiques, a été pratiqué avec une efficacité étonnante, les observateurs ont souligné le caractère particulier de l'éducation morale.

A la fin du 19ème siècle, après une pause due à l'introduction des premières réformes inspirées de l'Occident, l'éducation morale fut réaffirmée comme primordiale dans le système éducatif japonais. Les élèves apprenaient par coeur un texte impérial où l'on exaltait les vertus morales et civiques, ainsi que l'attachement inconditionnel à l'Etat et le nationalisme.

Après la Deuxième Guerre mondiale, l'éducation civique cesse de constituer une discipline à part entière, car on lui reprochait d'avoir été à la source du militarisme.

Elle fut cependant réintroduite en 1957 à raison de 45 minutes par semaine. Un observateur américain, Cummings, constata qu'il n'y avait pas de manuel. Après avoir regardé un téléfilm, les étudiants essayaient d'en retirer la morale et les implications au cours d'un débat animé par l'enseignant. Il y était question de la valeur de la vie, de l'amitié et de la folie du combat.

Cependant, l'éducation morale passe aussi par d'autres activités scolaires. On attend de chacun une grande maîtrise et l'expression verbale de la désapprobation est plus courante que les punitions corporelles.

Dans des groupes de réflexion, les élèves doivent faire leur autocritique. Cependant les méthodes japonaises échoueraient aux Etats-Unis. En effet, l'insistance sur l'éducation morale spécifique au Japon s'inscrit dans ses traditions centrées sur des relations interpersonnelles en accord avec la solidarité de groupe.

L'esprit de coopération, la prise en compte des autres, sont des vertus placées avant l'affirmation de soi, le courage individuel et l'autonomie.

Assertion n° 5

Malgré l'importance des facteurs extra-scolaires et nationaux, la politique éducative a été assez efficace pour transformer les changements désirés en valeurs.

Cela tient à trois éléments étroitement reliés :

- l'efficacité de mouvements consciemment dirigés vers le changement social ;
- la contribution de l'éducation et de la politique éducative à ces changements ;
- l'impact de modèles étrangers.

En moins d'un siècle, le Japon, à l'issue de son contact avec l'Occident est passé d'un Etat féodal arriéré au rang de premier adversaire de la nation technologiquement la plus avancée de notre planète.

Le Japon a développé un système de scolarisation d'une efficacité extraordinaire (le plus grand nombre de diplômés, le taux le plus bas d'illettrés). Cependant, 74 % des jeunes entre 18 et 24 ans sont mécontents de la société, contre seulement 36 % aux Etats-Unis, 35 % en Suède et 34 % en RFA. Par contre, 45 % seulement sont mécontents du système scolaire contre 29 % en France, pays qui arrive en 2ème position.

Dans quelle mesure ces résultats dans l'éducation reflètent-ils des changements de valeur au Japon ? On peut remarquer sa continuité culturelle : le Japon s'est modernisé, pas occidentalisé. L'individualisme semble malgré tout s'être développé entre deux enquêtes, espacées de 5 ans.

Autre changement frappant, la démocratie semble être devenue un idéal. Les héros de la jeunesse ont changé :

- en 1900, c'était l'empereur et les militaires ;
- en 1960, il n'y avait plus de militaire parmi les héros et l'empereur venait après un biologiste célèbre.

On ne peut déterminer si ce sont les caractéristiques culturelles, les forces sociales ou l'expérience historique qui expliquent ces changements. On constate en tout cas l'importance des modèles étrangers et la place de la politique éducative.

En Allemagne, la RFA et la RDA ont toutes deux fait des tentatives ambitieuses pour changer leur système culturel au moyen de l'éducation.

En RDA, l'éducation est étroitement définie et uniforme à travers le pays, considérée par les décideurs comme une vaste école du socialisme et du citoyen socialiste. En éducation civique, comme dans les autres disciplines, le marxisme-léninisme est considéré comme la seule interprétation correcte de la réalité.

Il est difficile de mesurer les résultats de cette pratique où certaines valeurs sont compatibles avec celles de l'ouest (par ex. le travail productif) et d'autres opposées (ex. l'extrême intolérance face à la diversité politique).

On ne s'étonne pas de rencontrer une forte disparité entre les réponses et attitudes officielles soumises à une forte pression, et les attitudes en privé plus diversifiées car plus spontanées.

En RFA, par contre, il s'agissait de renforcer les idéaux démocratiques et la participation politique en opposition aux totalitarismes communiste et fasciste, de favoriser la coopération entre nations et d'oeuvrer à l'unification de l'Europe. Les premières années, l'éducation politique était assez conservatrice. L'individu avait le devoir de trouver sa place dans la hiérarchie sociale et les hommes politiques devaient protéger l'ordre établi. On a pu constater chez les jeunes gens et les adultes, un attachement croissant pour une démocratie libérale.

Lors de l'enquête de l'IEA, la RFA donna des résultats plus élevés pour les libertés civiles, la tolérance, les droits de la femme que pour le nationalisme.

Si une petite minorité est opposée au régime, nombreux sont ceux qui déplorent le peu d'interventions du citoyen dans les décisions. Bien que 29 % d'adultes estiment les conditions de participation suffisantes, la proportion

de jeunes déclarant ne pas oser exprimer leur opinion a augmenté de moitié récemment.

En RFA, les résultats concernant les valeurs semblent avoir un lien direct avec la politique éducative depuis l'après-guerre. Cependant, on ne peut distinguer l'influence de l'éducation civique du reste des influences sociales, qu'elles soient implicites dans le curriculum scolaire ou qu'elles soient extérieures.

Assertion n° 6

Un certain nombre de nations a élaboré des curricula ainsi qu'un matériel approprié destiné à promouvoir un noyau commun de valeurs. Certains pays donnent la priorité à la collectivité, d'autres à l'individu, mais les deux aspects sont toujours pris en compte.

La Suède est le pays d'Occident qui a défini de la façon la plus précise les valeurs devant être développées dans un système éducatif très centralisé. Le Ministère de l'Education met au point la politique éducative, précise les curricula et prescrit les méthodes d'enseignement.

La Suède, dont la population était très homogène, a connu dernièrement un afflux de travailleurs immigrés. Les valeurs prônées étaient la tolérance, l'égalité, le respect de la vérité, de la justice. Le ministère, tout en affirmant leur supériorité sur d'autres, a mis en garde contre toute discrimination envers les innmigrés.

En Grande-Bretagne, l'éducation morale a été influencée par John Wilson qui met en avant l'égalité entre les peuples, l'empathie avec ce que l'autre peut ressentir, la conscience des conséquences de ses actes, la capacité à formuler des principes moraux. En inculquant ces principes à l'école, il pense pouvoir éviter à terme l'agressivité envers les Pakistanais.

Un autre programme, le projet d'éducation politique, dresse une liste succincte de valeurs. On doit noter que jusqu'à ces dix dernières années, les Anglais croyaient à une éducation implicite plutôt que formelle en matière de démocratie. Mais l'abaissement de l'âge électoral, à 18 ans, le prolongement de la scolarité ont rendu nécessaire l'élaboration d'une éducation politique et sociale.

L'association des Sciences Politiques a lancé en Grande-Bretagne une série de publications destinées principalement aux étudiants. Il s'agit de les amener, à travers le respect de la vérité et du raisonnement, à structurer leur attitude politique sans se limiter à un point de vue étroitement idéologique.

En Union Soviétique, l'éducation morale doit contribuer au bien collectif. On met en avant les notions de conscience, d'honneur, de devoir, d'ardeur au travail. Très tôt, on développe chez l'enfant la conscience d'être un membre de la société.

Assertion n° 7

L'apprentissage de valeurs à l'école n'est pas limité aux programmes

d'éducation civique ou morale proprement dits. Les étudiants apprennent aussi les valeurs, notamment la coopération, l'expression de soi, le respect des autres, de l'autorité, d'après la façon dont elles sont appliquées dans les écoles, leur organisation et les pratiques pédagogiques.

L'analyse des curricula implicites a trait aux relations entre individus à l'école, aux normes, aux formes d'autorité. On a envisagé trois points de discussion possibles :

- la mise en place de limites à la conduite de l'élève
- l'équilibre entre la compétition et la coopération dans la classe
- la participation de l'élève à la discussion et à la prise de décision.

Un aspect important du curriculum implicite réside dans l'attente des enseignants envers la conduite de leurs élèves. L'étude sur la sécurité à l'école menée par l'Institut National d'Education a montré que les écoles très disciplinées où le règlement était observé dans un esprit de justice connaissaient un faible taux de violence.

Par contre, là où il était ressenti comme arbitraire et où régnait l'anonymat dû à un trop grand nombre d'élèves par enseignant, les relations étaient négatives.

L'élève a besoin qu'on lui indique clairement les limites au sein desquelles on encourage le développement de sa personnalité, et ceci dans tous les pays où il y a eu enquête (Allemagne du sud, Angleterre...).

La coopération et la compétition

En Union-Soviétique, la conduite de l'individu est évaluée à l'aune du groupe. Cependant, il n'est pas interchangeable. La compétition a lieu entre les groupes. Les prix de conduite, de propreté, de réussite sont remportés par les classes. Les élèves sont encouragés à faire observer la discipline au sein du groupe et à faire leur auto-critique. Il semble que les enfants soviétiques sont plus enclins à aider leurs pairs et ont rarement une attitude antisociale. Cependant, la cohésion du groupe semble s'estomper chez les adolescents.

Aux Etats-Unis, les recherches confirment celles des autres pays. Quand les étudiants sont encouragés à s'entraider, ils sont mieux en mesure de tolérer l'autre.

Au Japon, la compétition vient des examens d'entrée à l'université. Les écoles secondaires sont classées selon le nombre de réussites à l'examen universitaire. Bien que l'on impute le fort taux de suicides des adolescents à ce système, il faut noter qu'il était déjà élevé avant sa mise en place en 1955.

La participation à la discussion

D'après l'enquête de l'IEA, il apparaît que la connaissance en éducation civique est favorisée par un encouragement à la discussion au sein de la classe.

Il s'avère à l'analyse de questionnaires effectués aux Etats-Unis et en RFA qu'il est plus important d'expliquer des événements que d'apprendre des dates ou des noms par coeur. En outre, le plus ou moins grand degré de liberté d'opinion laissé par l'enseignant influe sur l'acquisition des connaissances et l'attachement à l'école.

Conclusion

L'analyse comparée a permis de percevoir des différences dans la mentalité de l'enseignant, de possibles incompatibilités entre les objectifs, l'importance de l'histoire nationale face aux tentatives de changement. Elle a permis de souligner le fait que chaque pays insiste plus ou moins sur la collectivité et l'individu, sur la compétition et la coopération et d'éclairer les réactions devant une population étrangère.

Ainsi, on peut se poser des questions sur son propre pays. Par exemple, l'accent mis sur la collectivité en Suède, en Union Soviétique, au Japon, ne l'est sans doute pas assez aux Etats-Unis.

Par ailleurs, la mise en place de relations chaleureuses, l'ouverture à la discussion sont autant de facteurs diminuant l'aliénation de l'élève. L'une des forces du Japon a été de pouvoir étudier les autres pays et d'adapter les méthodes étrangères à sa propre tradition. A notre avis, aucun pays n'a les moyens de faire moins.

M. B.



D'après Judith TORNEY-PURTA, *Comparative Education Review*, vol. 30, n^o 1, fév. 86.