

communautaires en fait de ressources humaines, les exigences de la concurrence sur le marché mondial, la nécessité d'user pleinement des talents de nos jeunes. Il a insisté de même sur le besoin de respecter les valeurs de nos minorités culturelles — autochtones ou immigrées — et sur le défi que représentent ces efforts avec une population vieillissante et une baisse démographique de la tranche d'âge entre 15 et 19 ans. Face à ces défis, il est vital de coopérer, et la coopération dépend du développement chez les jeunes du sentiment que l'Europe est leur maison commune et de la conscience d'être assurés de leur capacité à travailler dans n'importe quelle partie de l'Europe.

Francine Vaniscotte et Jeannine Bardonnnet, toutes deux de l'École normale d'institutrices de Paris, ont clairement montré la dimension européenne de la formation des maîtres. Elles fondent leurs remarques sur la Résolution de mai 1988 du Conseil des ministres, s'engageant à promouvoir la dimension européenne dans leurs écoles. Madame Vaniscotte fit référence aux problèmes et aux opportunités reconnus au Séminaire de Palerme en mai 1989. Échos de la diversité éducative en Europe, des participants d'autres États-membres ont rendu compte de différentes réponses à cette Résolution : au Portugal, des cercles européens, en Italie, des programmes sur l'environnement, l'écologie et la santé, traités à l'échelle européenne, dans le Royaume-Uni, de nombreux programmes appliqués dans douze circonscriptions éducatives. Les problèmes ne manquent pas. En France, la surcharge des programmes scolaires laisse peu de place aux approches inter-curriculaires. Au Danemark, l'attraction des autres pays scandinaves amène à une conception de la dimension européenne différente de celle des autres pays de la Communauté. Dans la seule Italie, on ne comprend pas de la même façon la dimension européenne dans le Nord et dans le Sud. On s'est néanmoins mis d'accord sur l'importance de la dimension européenne. Il faut préparer les enseignants non seulement à transmettre cette dimension dans les établissements primaires et secondaires, mais aussi à tirer profit de la mobilité que leur offre maintenant la reconnaissance trans-nationale de leurs qualifications.

Instruction mutuelle

Un autre des thèmes du Congrès a été l'ouverture aux autres Européens et la conviction que l'on peut apprendre les uns des autres entre systèmes représentant des traditions différentes. Une des préoccupations les plus répandues a été le besoin de franchir les frontières de l'école telle qu'on la concevait naguère. L'opinion de Hywel Jones est que dans l'Europe du siècle à venir, il y aura tout un ensemble d'établissements éducatifs et que les écoles devront travailler avec d'autres organismes.

Helmut Dahnke, de la Pädagogische Hochschule de Kiel, a donné un exemple de franchissement des frontières de l'école dans une conférence consacrée à l'emploi de futurs enseignants dans les secteurs industriel et commercial. En Allemagne, comme dans le Royaume-Uni, on voit cela comme une expérience enrichissante, mais dans le premier pays, à la différence du Royaume-Uni, c'est aussi considéré comme un moyen de rechercher une carrière dans les affaires pour des étudiants qui pourraient avoir à affronter le chômage s'ils devenaient enseignants.

Pour aller au-delà de l'école, il faut aussi que les professeurs soient mieux préparés aux relations avec les parents d'élèves. Alastair Macbeth, de l'université de Glasgow, nous a rappelé combien les récents changements législatifs ont accru le rôle des parents en France, en Espagne, dans le Royaume-Uni, au Danemark et en Hollande. Il a évoqué l'action de l'Association des parents d'élèves européens et a plaidé pour une étude sur la façon dont la formation des maîtres dans l'Europe entière préparerait les étudiants à traiter la « dimension parentale ». C'était un bon exemple de la manière dont le besoin de nouveaux contenus traverse largement les divers systèmes nationaux ; il a montré clairement les objectifs de l'identification et de l'échange de pratiques valables.

Conclusion

Le Congrès s'était ouvert sur trois espoirs. On espérait d'abord que les praticiens de la formation des maîtres de toutes les parties de l'Europe partageraient des idées et des actions, et découvrieraient qu'ils avaient beaucoup à apprendre les uns des autres. Ensuite que les contacts humains lors d'un colloque résidentiel stimuleraient les liens personnels et professionnels propres à faire naître les futures coopérations (que ce soit dans les programmes appliqués en commun, dans les échanges de professeurs ou d'étudiants, ou dans les recherches). On espérait enfin que le Congrès allait promouvoir la dimension européenne en sensibilisant les participants à ce qu'ils ont en commun avec leurs collègues des autres pays.

Ces espoirs ont été plus que satisfaits. Les participants se sont quittés avec une plus grande conscience de la nature commune de l'entreprise où nous sommes engagés. Les différences de structure et de tradition sont apparues moins importantes à la fin du Congrès que la dimension des tâches qui nous attendent et leur grande similitude à travers tout le Continent européen. Au même moment, les différences de langues ont semblé moins importantes car nous nous sommes rendu compte que les mots peuvent ne pas se ressembler, mais que les concepts qui les sous-tendent et les expériences qu'ils représentent sont bien les mêmes.

Archer et Peck ont montré une certaine variété de structures dans leur schéma de la formation des maîtres dans la Communauté euro-

péenne ; mais leurs remarques sur ce schéma identifiaient des tendances et des résultats communs. Cette généralisation restera le principal souvenir du Congrès, qui a fait une contribution majeure à ce que Hywel Jones a montré comme une des priorités de l'Europe : l'évacuation des stéréotypes. Le Congrès est venu à la fin de l'année où Glasgow a été « la capitale culturelle de l'Europe » et au commencement d'une décennie où l'on verra probablement l'éducation prendre la tête des préoccupations européennes.

Dans une communication écrite avant le Congrès, Mme Vaniscotte nous a mis en garde contre les dangers d'une approche de type « eux » et « nous ». « Nous », les Français, les Britanniques, les Catalans suivant que l'identité est nationale ou régionale, et « eux » tous les autres Européens de la Communauté ou du reste de l'Europe. A la fin du Congrès, au moins parmi les participants, ces dangers paraissaient nettement moins grands.

Michael G. BRUCE
Rédacteur en Chef du *European Journal*
of *Teacher Education*

Traduction REF-INRP

●

MONTEIL Jean-Marc. 1989.— *Éduquer et former, perspectives psychosociologiques*. Grenoble : Presses universitaires. — 217 p.

La psychologie sociale apporte une contribution importante à l'éducation et à la formation. Les phénomènes de groupe, les relations d'autorité et de dépendance, les processus de changement, la communication, les notions de statut et de rôle ont profondément marqué la réflexion pédagogique depuis le début des années soixante. Il s'agit principalement, mais non exclusivement, de la psychologie sociale *clinique* dont les observations et les conceptualisations trouvent dans l'éducation et la formation un champ d'application privilégié, où le psychologique et le social sont étroitement intriqués. La démarche clinique appréhende au plus près les vicissitudes de tels processus.

(1) On trouvera en annexe de l'ouvrage toutes ces informations, et bien d'autres dans le tableau élaboré par E.G. Archer et B.T. Peck : « L'entrée dans l'enseignement dans les pays de la Communauté européenne ».

Ici ce sont les principaux apports de la psychologie sociale *expérimentale* qui font l'objet du livre. C'est dire que les données présentées sont le produit de diverses expérimentations conduites sur le terrain ou plus souvent en laboratoire.

Dans le chapitre introductif Jean-Marc Monteil définit l'« *esprit de l'expérimentation* » soucieux de validation rigoureuse à l'instar des sciences dites exactes. Le réductionnisme et l'artificialisme qu'on reproche souvent à la démarche expérimentale conditionnent à ses yeux la possibilité de contrôler le jeu des facteurs étudiés et de découvrir l'explication du phénomène. « *On comprend aisément, dit l'auteur, ce que peut contenir d'insatisfaction, voire de frustration, le fait de ne pas concilier un objet social, une conduite humaine dans toute leur richesse et leur complexité, mais engager un travail de recherche de causalité sur ces bases, c'est inévitablement se condamner à n'être qu'un éternel Sisyphe.* » Le livre est écrit pour montrer que le savoir ainsi constitué comporte néanmoins « *quelque pertinence pour l'action* ».

Jean-Marc Monteil en avertit le praticien : celui-ci ne saurait trouver dans ces pages ni recettes, ni prescriptions. En revanche, il y trouvera des « *repères pour l'action* », proposés en conclusion de chacun des chapitres.

A la différence des trois autres chapitres qui traitent de mécanismes et de processus fondamentaux, le chapitre 2 porte directement sur une pratique majeure de l'activité éducative et formative : l'évaluation. On voit clairement dans ce cas l'utilité des informations et des suggestions qu'apportent les résultats de recherche expérimentale. En l'occurrence quatre tendances se dégagent de ces recherches : la contamination de modes d'évaluation qui se veulent formatifs par le sommatif, chaque évaluation étant assimilée à une sorte d'examen, les termes fréquemment moraux ou référant à des « *traits de personnalité* » des appréciations qui suivent l'évaluation chiffrée ou qualitative des productions, la propension à expliquer les comportements par la psychologie de leurs auteurs plutôt que par les situations.

Ces constats donnent à réfléchir. Ils alertent l'éducateur ou le formateur sur les dérapages qui le guettent. Était-il nécessaire d'en tirer des conseils, sinon des prescriptions comme le fait Jean-Marc Monteil en dépit des dénégations formulées au début du livre ? Quoi qu'il en soit, ce sont de telles données, dûment validées, qui peuvent aider le praticien à prendre une distance par rapport à ses manières de faire et à les perfectionner.

Le très riche contenu des chapitres suivants (« *L'individuel et le collectif* », « *Les influences sociales* », « *L'intelligence et le social* ») donne aussi à réfléchir. Les mécanismes et les processus expérimentalement repérés jouent un rôle déterminant dans la réalité sociale, mais, il faut le

remarquer, jamais de façon univoque. Ainsi en est-il du jeu des similitudes et des différenciations, de la prégnance de la catégorisation qui tout à la fois organise et distord nos représentations, des effets respectifs de la compétition et de la coopération sur les relations interindividuelles et intergroupes et sur les apprentissages. Ainsi en va-t-il encore du processus d'influence qui est au centre des changements d'attitudes et de comportements et qui, à ce titre, intéresse directement l'action éducative et formative. Les travaux de Moscovici, en particulier, ont montré l'importance des minorités actives dans le jeu des influences et la production des innovations.

Ce court compte rendu ne peut refléter l'abondance et la diversité des questions évoquées dans l'ouvrage sous une forme déjà très condensée par rapport aux travaux de référence. Je suis persuadé que le livre de Jean-Marc Monteil constitue un instrument de culture pour les éducateurs et les formateurs. Il les convie à porter un autre regard sur les situations auxquelles ils sont confrontés et sur les pratiques dans lesquelles ils sont engagés, notamment par le repérage de leurs aspects mal connus parce que trop familiers, ne serait-ce que par la désignation des mécanismes et des processus à l'œuvre, par l'appel réitéré à la vigilance critique à l'égard d'opinions communes ou de savoirs mal fondés.

L'ouvrage de Jean-Marc Monteil et les savoirs dont il est porteur sont provocateurs de multiples interrogations. Ils débouchent sur des indications ponctuelles utilisables pour la conduite des actions éducatives et formatives, mais les éclairages qu'ils apportent sur la problématique spécifique de ces actions s'avèrent parfois décevants. Le contraste est saisissant entre la richesse et la rigueur des analyses, des hypothèses et des théorisations de la psychologie sociale expérimentale et la banalité des considérations générales dont elles s'accompagnent. *« Avant tout une remarque, nous dit l'auteur, en quelque sorte le fil rouge des propos développés dans le livre ; elle a trait une nouvelle fois à ce fait empiriquement avéré selon lequel la compréhension des comportements, et partant, leur évaluation, réclamait absolument de prendre en compte les conditions dans lesquelles ces comportements se produisent et nécessitent une connaissance minimale des processus qui les sous-tendent »* (p. 107). Ou encore : *« Ainsi, de même qu'il est indispensable de concevoir minutieusement les progressions didactiques, il est nécessaire de ne pas abandonner au hasard l'organisation de l'espace social où vont se dérouler les apprentissages »* (p. 111). Il est évident que le recours à la psychologie sociale expérimentale n'est pas nécessaire pour conforter de telles évidences.

Aussi bien ne peut-on soutenir qu'*« il est légitime d'envisager la réalité sociale comme le produit de ces processus expérimentalement repérés »* (p. 103). La réalité sociale dans laquelle nous sommes pris et que nous