Zeitschrift: Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse

Herausgeber: Verband Schweizerischer Privatschulen

Band: 47 (1974-1975)

Heft: 11

Artikel: La pratique des groupes en éducation

Autor: Landsheere, G. de

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-851890

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 10.12.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Schweizer Erziehungs-Rundschau

ST. GALLEN Nr. 11, Seite 333–368 FEBRUAR 1975

La pratique des groupes en éducation

G. de Landsheere
Professeur à l'Université de Liège

On ne doute guère que le système de classes rigides soit détestable. Constituées selon la date de naissance des élèves et soumises à un enseignement non différencié, elles entraînent une mauvaise exploitation des potentiels intellectuels et constituent une pépinière d'échecs. En 1972–1973, 42 % des élèves belges ont répété au moins une année avant d'arriver en sixième primaire[1].

Il faut donc changer, mais comment? Les solutions de rechange ne manquent pas; Shane en a recensé trente-deux[2] . . .

Thorndike a recommandé l'éclatement des classes en groupes plus homogènes, dès le début du siècle; sa proposition fut bientôt mise en œuvre aux Etats-Unis, puis préconisée en Europe, notamment par O. Decroly. Depuis, les études dites objectives abondent.

Comment expliquer qu'aujoud'hui encore, les affirmations gratuites, les actes de foi continuent à prendre le pas sur une analyse rigoureuse du problème?

On ne trouvera pas ici un inventaire descriptif de recherches; plusieurs auteurs, dont Yates[3], en ont dressé d'excellents. Nous préférons prendre quelque recul par rapport aux études expérimentales et n'en retenir que les dominantes.

Nous défendons les thèses suivantes:

1. Les contrôles expérimentaux des effets des différentes formes de groupement sont peu valides faute d'une vision précise des objectifs poursuivis et des méthodes d'enseignement mises en œuvre.

2. Souvent, les effets positifs attribués à un type de groupement particulier résultent plus probablement de variables cachés ou d'artefacts.

3. Pour des raisons expérimentales évidentes, on compare généralement les effets de deux types de groupement. On accepte ainsi une simple alternative, alors que tout porte à croire que le système de classes rigides ne doit pas être remplacé par un seul autre, mais par plusieurs agissant en interaction et ménageant, en particulier, une place considérable à l'apprentissage individualisé.

Quelques caractéristiques des classes rigides

Dès le début de la scolarité obligatoire, une classe constituée selon le critère de l'âge civil groupe des individus très différents les uns des autres. A la fin de l'école élémentaire, les écarts ont pris d'énormes proportions à plusieurs égards.

Les variations morphologiques s'étendent pratiquement du physique enfantin à une préfiguration nette de l'adulte, en particulier, au point de vue musculaire. On ne rappellera que pour mémoire les différences de maturation sexuelle.

Selon Q. McNemar, la marge de variation d'âge mental dépasse six ans au terme de l'école élémentaire[4]. Or, les sujets les plus faibles ont déjà été éliminés. Pour toute la population des enfants de douze ans, la marge est supérieure à neuf ans d'âge mental.

Difficiles à dissocier du développement intellectuel et affectif, et encore mal mesurées, les différences de développement social sont assurément considérables. Tel enfant de douze ans entreprend seul un voyage intercontinental, alors que tel autre est encore accompagné quotidiennement par sa mère sur le chemin de l'école.

Enfin, dans tous les secteurs culturels, qu'il s'agisse de connaissances ou de skills, les marges sont aussi frappantes. Dans une expérience récente portant sur la compréhension des textes, nous trouvons un cas où le score moyen de la sixième année primaire est déjà atteint par des élèves en quatrième année, mais le même score est aussi obtenu par des élèves de quatrième année d'enseignement secondaire général et de sixième année d'enseignement secondaire technique (les marges sont donc respectivement de sept et de neuf années scolaires[5].

En comparant les étalonnages de tests de connaissances destinés à plusieurs années scolaires, on rencontrera des cas similaires. Ils confirment des observations déjà anciennes, faites notamment aux Etats-Unis. Lindquist, Cook, Cornell ont trouvé, en sixième années primaires, des marges de sept à huit ans en compréhension de la lecture, en vocabulaire, en sciences et en histoire. Des phénomènes analogues existent dans l'enseignement secondaire.

Par le jeu conjugué de ces différents facteurs, les aptitudes et les connaissances se distribuent *grosse*

1 *Etudes et documents No 3*, Bruxelles, Ministère de l'Education nat., 1973.

2 *H. G. Shane*, Grouping in the elementary school, in *Phi Delta Kappan*, 41, 1960, pp. 313–319.

3 *A. Yates, Grouping in Education*, New York, Wiley, 1966, et *The Organization of Schooling*. A study of educational grouping, Londres, Routledge and Kegan, 1971.

4 *Q. McNemar: The Revision of the Stanford-Binet Scale*, Boston, Houghton-Mifflin, 1942.

5 *G. de Landsheere, Le test de closure*, Paris, Nathan; Bruxelles, Labor, 1973.

modo selon une courbe de Gauss, dans une classe traditionnelle. Un même enseignement pour tous, que la plupart des maîtres calibrent instinctivement à un niveau moyen ou moyen-supérieur pour le groupe considéré, assure la reproduction de la distribution initiale[6]. Comme le même système est appliqué depuis le début de la scolarité, on comprend un résultat récent de la recherche de l'IEA, où le niveau socio-culturel de la famille se révèle le meilleur prédicteur des résultats scolaires[7]. La thèse de Passeron trouve ainsi une nouvelle confirmation expérimentale.

Mais, si l'on s'accorde pour dénoncer les carences d'un enseignement plus ou moins frontal, fait à des classes qui se révèlent de plus en plus hétérogènes malgré ou, plutôt, à cause des examens de passage, il est beaucoup moins aisé de choisir un remède. Faut-il homogénéiser à tout prix ou, au contraire, s'appuyer sur un nouveau type d'hétérogénéité? A-t-on d'ailleurs le choix? Ou encore, ces deux options ne sont-elles pas également irrecevables, au moins dans l'absolu?

On doit à J. Goodlad[8] la classification en organisation verticale et en organisation horizontale de l'enseignement. Elle nous aidera à ordonner notre réflexion.

L'organisation verticale

On distingue ici, d'une part, la différenciation progressive du système scolaire, à mesure que les élèves avancent en âge (de l'école unique à l'école de cordonnerie ou de physique nucléaire) et, d'autre part, le mode de promotion ou d'avancement à l'intérieur d'une école donnée.

En général, plus la différenciation est précoce, moins le système scolaire semble productif. Cette constatation n'a certes pas de valeur absolue, du moins si l'on évalue selon un nombre de dimensions réduites, voir unique. Par exemple, le génie précoce (Mozart) ne semble avoir que faire d'une orientation progressive et retardée. L'apport d'un Mozart est d'une telle importance pour l'humanité que peu nous chaut qu'il sût peut-être pu acquérir une culture plus large ou jouir de plus de bonheur personnel ou, plus simplement encore, mieux protéger sa santé. Mais l'épanouissement du génie de Mozart était-il incompatible avec ce qui lui manqua?

Nous retrouvons ainsi un problème fondamental, bien cerné par T. Husén[9]: «Les critères d'évaluation des systèmes scolaires élitistes ou unifiés dépendent de jugements de valeurs: les systèmes à haute différenciation prennent souvent pour critère de succès un produit final particulier (par exemple: les connaissances en mathématiques), tandis que les systèmes unifiés insistent sur l'aspect affectif de l'éducation, l'ouverture d'esprit, la disponibilité intellectuelle et sociale. Comment démontrer qu'un choix vaut mieux que l'autre?»

Le mérite des recherches de l'IEA est de montrer de façon péremptoire que, tout en poursuivant ses objectifs propres, un système unifié peut conduire les mieux doués à un niveau de connaissances au moins aussi élevé qu'un système sélectif. Husén conclut: «Le système ‚compréhensive' ou retentif offre un spectre de possibilités plus large et une utilisation meilleure du talent. A la fin de l'enseignement secondaire supérieur, les systèmes qui sélectionnent vers douze ans accusent un biais plus net en faveur des étudiants issus des classes sociales supérieures ou moyennes que les systèmes ‚compréhensive' ou retentifs où le choix vocationnel ne s'opère qu'entre quinze et dix-sept ans» (p. 31).

Le second aspect de l'organisation verticale porte sur le choix entre un système où le passage de classe ne se produit qu'une fois par an, à date fixe, après un examen sélectif, et des systèmes plus souples où l'élève avance selon ses capacités. Dans le premier système, la progression est uniforme, d'année en année, avec arrêt et répétition éventuels en cas de performance jugée insuffisante, mais en pratique jamais de promotion avant terme pour les meilleurs. Les systèmes plus souples permettent une progression sans considération d'années d'études (*non graded schools*) ou à l'intérieur de blocs de plusieurs années (p. ex., de la première à la troisième classe élémentaire, et de la quatrième à la cinquième ou à la sixième). Dans certains cas, la division traditionnelle en années d'études est maintenue, mais tous les élèves passent de classe à la fin de l'année scolaire, quels que soient leurs résultats.

Le système de classes rigides, constituées en principe selon l'age civil, n'exclut pas la progression souple. Par l'éclatement en sous-groupes d'aptitudes, variant de deux à cinq, on peut en effet travailler les mêmes matières, mais à des niveaux de difficulté, d'abstraction et d'enrichissement différents. En fin d'année, tous les élèves passent néanmoins de classe. Cette semi-individualisation est généralement limitée à la langue maternelle et aux mathématiques surtout, dans l'enseignement élémentaire, et à ces deux branches s'ajoutent les sciences naturelles et les langues étrangères dans l'enseignement secondaire.

Un assouplissement de la structure verticale a parfois été recherché en autorisant des passages de classe semi-annuels, voire trimestriels.

Que savons-nous de l'influence du passage de classe aisé, voire automatique?

6 Il faudrait aussi tenir compte de la loi de Posthumus: «Le professeur s'adapte involontairement au niveau de prestations de ses classes, de façon que, quel que soit le niveau (qu'il s'agisse donc de ‚bonnes' ou de ‚mauvaises' classes), le professeur obtienne sa moyenne habituelle ainsi que le pourcentage d'échecs auquel il est accoutumé.»

7 *L. Comber* et *J. Keeves, Science Education in Nineteen Countries*, IEA, I, Stockholm, Malmqvist, 1973, *R. Thorndike: Reading Comprehension in Fifteen Countries*, IEA, II, Stockholm, Malmqvist, 1973.

8 *J. Goodlad, Planning and Organizing for Teaching*, Washington, NEA, 1963.

9 *T. Husén, Implications of IEA findings for the philosophy of comprehensive education*, Harvard University; Conference on Educational Achievement, novembre 1973.

Une recherche déjà ancienne de Cook[10] reste des plus éclairantes. Il a comparé, dans un groupe de 148 écoles du Minnesota, les neuf les plus sévères aux neuf qui ne faisaient presque jamais répéter. Cook n'a pas constaté de différences significatives entre les marges de variation d'aptitudes ou de rendement. Pour des élèves de même âge et de même intelligence, les différences de rendement entre groupes ne semblent pas significatives non plus. Cette constatation n'étonne guère, car même dans les écoles sévères, il est rare que l'on fasse répéter deux fois une même année, et tout à fait exceptionnel que l'on soit plus sévère encore. On préfère d'ailleurs, dans ce cas, orienter vers une autre école (ce que les parents font généralement d'eux-mêmes) ou, dans les cas les plus graves, envoyer dans l'enseignement spécial.

Une école où l'on répète souvent est donc surtout une école qui coûte cher à la communauté.

Par contre, il n'est nullement établi que le passage de classe automatique résout les problèmes psychologiques de l'élève faible et améliore son rendement.

Bref, la solution n'est pas ici.

L'organisation horizontale

Bien que les deux catégories que nous distinguons dans cette partie ne soient pas mutuellement exclusives, elles aident, pensons-nous, à clarifier les problèmes. Nous envisageons, d'une part, le cas de classes rigides confiées à un ou plusieurs maîtres, et le cas de classes éclatées en groupes d'élèves constitués selon des modalités diverses.

1. Départementalisation et équipes d'enseignement

Traditionnellement, un seul maître se voit confier l'enseignement de toutes les branches (sauf parfois la musique, le dessin et l'éducation physique) dans une classe élémentaire. L'intervention de divers spécialistes serait-elle préférable?

La question est déjà ancienne et la réponse loin d'être tranchée. Les arguments pour et contre sont d'ailleurs bien connus: le maître unique garantirait une meilleure intégration des branches; connaissant mieux les élèves, il créerait de meilleures relations affectives et ferait passer l'enfant avant la matière. Par contre, un même maître ne connaît pas tout également bien et ses intérêts ne sont pas universels.

Faute de pouvoir avancer un ensemble cohérent de résultats expérimentaux (la multiplication des maîtres ne garantit pas une amélioration significative de la méthode d'enseignement), nous nous bornons à signaler quelques tendances.

Aux Etats-Unis, où elle a été intensément pratiquée au début du siècle, la départementalisation de l'école primaire a de plus en plus reculé jusqu'au choc du Spoutnik et à l'apparition de la mathématique nouvelle. Depuis, on recrute fréquemment des maîtres spéciaux pour la mathématique et les sciences dans les années supérieures de l'école élémentaire.

Dans l'enseignement secondaire inférieur surtout, le décloisonnement des disciplines, caractéristique de l'évolution des sciences contemporaines, trouve un écho dans la tendance à certains regroupements (biologie-chimie-physique; histoire-géographie, etc.). Dans ces cas, il semble toutefois que la solution du maître unique ne s'imposera guère; on préfèrera sans doute recourir aux équipes d'enseignement.

Une *équipe* se compose d'au moins deux maîtres qui préparent l'enseignement pour les mêmes élèves et collaborent à son déroulement. Le mot «équipe» (*team teaching*) a parfois laissé supposer que plusieurs maîtres enseignaient simultanément en une sorte de symposium. En réalité, c'est à la planification, à la coordination, à la répartition des tâches, à la préparation matérielle des activités que l'équipe s'attache. Elle est monodisciplinaire ou pluridisciplinaire. Dans le premier cas, un maître travaille, par exemple, avec les élèves moyens et avancés, tandis qu'un autre s'attache au rattrapage et à la remédiation avec les faibles (les élèves ainsi répartis peuvent d'ailleurs appartenir à une ou plusieurs classes).

Complétée en permanence ou non par des spécialistes de la technologie pédagogique, de l'évalution et aussi par un secrétariat, l'équipe d'enseignement semble devoir jouer un rôle considérable à l'avenir. Les nombreuses réussites d'expériences d'enseignement générateur de maîtrise générale démontrent l'efficacité du système, au moins dans le domaine des performances scolaires. L'incidence affective n'est pas encore objectivement connue.

Le succès des équipes dépend non seulement de l'authenticité de l'intégration des branches (il existe aussi des anticorps dans les greffes pédagogiques hétérogènes), mais aussi de l'entraînement des maîtres au travail en groupe, du degré de précision et d'accord de leur méthodologie (y compris l'évaluation) et des conditions de temps et de travail.

2. Les groupes d'élèves

Au-delà des multiples modalités, le groupement horizontal des élèves peut se ramener à quelques grandes catégories:

a) Le groupement spontané ou accidental pour l'accomplissement d'une tâche (travail en groupe).
b) Le groupement stable, par niveau d'avancement pédagogique ou de rendement scolaire, à l'intérieur d'une classe ou à travers pluseurs classes.
c) Le groupement stable, par niveau d'aptitudes générales ou spéfifiques.

Pour le deuxième et le troisième types, des modalités de passage d'un niveau à l'autre sont généralement prévues, mais peu souvent appliquées.

Le recours de plus en plus répandu au travail par groupes constitués spontanément ou en fonction d'indications sociométriques, par exemple, poursuit trois grands objectifs: apprendre à travailler en groupe, capacité jugée nécessaire dans une civilisation de plus en plus complexe: améliorer le rendement de chacun

10 *W. Cook*, Some effects of the maintenance of High Standards of promotion, in *Elementary School Journal*, 41, 1941, 430–437.

par le dynamisme de l'ensemble: enrichir affectivement par une meilleure socialisation.

Faute d'études expérimentales concluantes sur le devenir d'individus ayant intensément pratiqué le travail en groupe, on se bornera à quelques remarques:

a) En appliquant à tous les élèves d'une classe les mêmes mesures de groupement, on formule l'hypothèse que le système est bénéfique pour tous. C'est loin d'être démontré. Il semble, au contraire, que les variations inter-individuelles notamment en besoin d'accomplissement ou d'affiliation appelleraient des mesures beaucoup plus nuancées et individualisées.

b) Faute d'analyse des tâches et des investissements cognitifs et affectifs qu'elles réclament, on propose probablement au travail en groupe des tâches qui s'y prêtent mal; dans ce cas, les élèves les plus performante se valorisent et les faibles risquent de stagner.

c) Des modes d'évaluation spécifique au travail en groupe font encore défaut. En attendant, les maîtres devraient périodiquement comparer de façon systématique le rendement de groupes et d'individus travaillant isolément.

Le groupement selon le niveau pédagogique, souvent pratiqué dès la première année élémentaire pour l'apprentissage de la lecture et du calcul, soulève un double problème, au moins pour les élèves qui ne sont ni supérieurs ni inférieurs en tout. On constate d'abord qu'une branche donnée est loin d'être homogène quant aux processus cognitifs qu'elle met en œuvre. L'exemple classique est, pour l'arithmétique, la distinction entre le calcul et les problèmes (on peut être calculateur prodige et nul en problèmes). En outre, un même secteur de branche n'est pas homogène non plus; il suffit, pour s'en convaincre, de comparer les algorithmes de divers problèmes. C'est donc en fonction de paramètres étroitement définis que théoriquement au moins le groupement pédagogique devrait s'opérer; or ces paramètres offrent des variations si particulières (sans parler de leurs interactions) qu'on tend à réduire le groupe . . . à un seul individu.

On observe d'ailleurs que l'homogénéisation du rendement à tout prix se solde souvent par un rétrécissement et un appauvrissement des objectifs. La mémorisation forcenée de certaines écoles du passé a souvent réalisé une grande parenté de performances, au détriment de la créativité et du jugement personnel.

Le groupement par niveau d'aptitudes ne soulève pas de moindres difficultés. Prendre l'intelligence générale pour critère (QI) n'aide guère. J. Goodlad a montré qu'en réduisant de deux-tiers la marge de variation en intelligence générale (trois groupes de niveau), on ne réduit que de 17 % la variabilité du rendement scolaire de l'ensemble des trois groupes. En effet, les différences d'aptitudes spécifiques, de motivation et de personnalité interviennent pour une telle part dans les apprentissages que le résultat le plus net de la constitution de groupes de niveau stables, selon le QI, est d'organiser une ségrégation sociale.

Par ailleurs, grouper de façon souple, selon les aptitudes pour les branches principales du curriculum, nous ramène à l'impasse des niveaux pédagogiques.

Dès lors, pourquoi continue-t-on à croire aussi fermement aux vertus de l'enseignement par groupes de niveau? En dernière analyse, l'argument apparaît unique: un groupe de niveau étant, par définition, plus homogène qu'un autre, ses membres ne seront ni freinés (par des plus faibles), ni dépassés (par les plus forts) et profiteront mieux de l'enseignement. On admet ainsi deux postulats: qu'une réduction *partielle* de l'hétérogénéité est sécurisante et stimulante, et que les maîtres changent leur stratégie d'enseignement selon les niveaux. Or, l'un et l'autre s'avèrent très souvent faux. En voici quelques raisons. Regroupés, les élèves faibles se sentent encore plus inférieurs aux autres; leur progrès tend à se ralentir, à la fois parce qu'ils sont moins aiguillonnés et parce qu'ils perdent le bénéfice d'apprentissage accidentels, réalisés au contact des plus forts. Les élèves appartenant au groupe fort progressent parfois un peu plus vite, mais cet avantage semble presque exclusivement l'apanage d'individus à besoin d'accomplissement élevé. Tout ceci ne vaut qu'à l'intérieur d'une marge de variation totale dont on ignore d'ailleurs les limites critiques.

La majorité des maîtres ne varient pas fondamentalement leur méthode d'enseignement selon les groupes; ils se contentent le plus souvent d'ajuster leur niveau d'exigences. On constate, en outre, qu'enseigner aux élèves forts est considéré comme plus valorisant et comme intellectuellement et physiquement plus confortable. Beaucoup de maîtres arrivent chez les élèves faibles avec une gamme de préjugés défavorables; l'effet négatif de la prédiction risque de jouer ici à plein.

Conclusion

Achevant, en 1970, l'état de la question de la pratique des groupes, Glen Heathers se demandait avec humour si un chercheur invité à faire le même travail en 1980 ne devrait pas simplement écrire une épitaphe. – Oui et non. – Il semble acquis qu'une école fonctionnant entièrement selon les groupes de niveau était un rêve, justifié au début du siècle (et certains surent le traduire à temps dans le réel), mais appartient aujourd'hui à une méthodologie dépassée. Les contrôles objectifs des performances cognitives des groupes de niveau ont rarement débouché sur des conclusions positives ou sont souvent dépourvus de signification en raison de faiblesses expérimentales graves. La raison profonde de ces échecs est finalement simple et nous l'avons déjà indiquée; le groupe de niveau parfaitement homogénéisé pour l'apprentissage cognitif se réduit à un individu.

Le problème revient donc à individualiser l'enseignement (dans une mesure qui reste d'ailleurs à déterminer). Une stratégie d'apprentissage actif (principalement axé sur la recherche et constamment soucieux de transfert), s'appuyant sur la technologie pédagogique apporte la réponse.

Konservatorium der Musikhochschule Zürich
Musikakademie Zürich

Seminar

für musikalische Früherziehung und Grundschule

Vom April 1975 bis März 1976 wird am Konservatorium Zürich und am Konservatorium Winterthur je ein einjähriger **Grundkurs** und ein einjähriger **Hauptkurs** durchgeführt.

Kandidaten mit genügenden Voraussetzungen können direkt in den Hauptkurs aufgenommen werden.

Zeitliche Beanspruchung: pro Woche ein Nachmittag und ein Abend; wöchentliches Praktikum, einige Samstagveranstaltungen.

Schulmusik I

(Musikunterricht an der Oberstufe der Volksschule)

Es können zugelassen werden:

- Musikstudenten an der Berufsschule oder Inhaber eines Lehrdiploms
- Primar-, Real- u. Sekundarlehrer, die musiktheoretische Kenntnisse nachweisen können und eine fortgeschrittene Stufe im Instrumentalspiel erreicht haben.

  Stimmliche Begabung ist Voraussetzung.

Das Studium kann neben einer hauptamtlichen Tätigkeit absolviert werden und dauert vier Semester.

Schulmusik II

(Fachlehrer für Musik an Mittelschulen)

Das Studium gliedert sich in eine **Grundausbildung** an der Berufsschule und in ein **Hauptstudium** unter Mitwirkung der Universität.

Das Seminar verlangt ein Vollstudium und umfaßt 15 bis 20 Wochenstunden, die zum Teil an der Universität zu belegen sind.

Weitere Informationen können den speziellen Prospekten entnommen werden. Sie sind erhältlich im Sekretariat des Konservatoriums Zürich, Florhofgasse 6, 8001 Zürich.

Auskunft und Beratung beim Leiter der Abteilung Schulmusik, Walter Baer, Telefon 01 28 59 25.

Schulverwaltung Winterthur

Auf den 1. April 1975 oder nach Vereinbarung suchen wir

einen Mitarbeiter oder eine Mitarbeiterin für den Schulpsychologischen Dienst

Aufgabenkreis:

Psychologische Abklärungen in Schul- und Erziehungsfragen, Beratung von Eltern und Lehrern bei unterrichtlichen oder erzieherischen Schwierigkeiten

Anforderungen:

Abgeschlossene psychologische Ausbildung. Erfahrungen aus Unterrichtspraxis oder Mitarbeit in schulpsychologischem oder kinderpsychiatrischem Dienst

Geboten wird:

Ein gutes Arbeitsklima, ein eigenes Büro sowie zeitgemäße Arbeitsbedingungen (13. Monatslohn, gleitende Arbeitszeit)

Nähere Auskunft erteilt gerne der Leiter des Schulpsychologischen Dienstes, Herr F. von Wartburg, Tel. 052 84 55 36.

Anmeldungen sind erbeten an die
Schulverwaltung Winterthur
Mühlestraße 5, 8400 Winterthur

Primarschulgemeinde Rümlang

Die Primarschule Rümlang sucht auf den Beginn des Schuljahres 1975/76 (21. April 1975)

Lehrkräfte für die 6. Klasse Mittelstufe

Rümlang ist eine günstig gelegene Vorortsgemeinde der Stadt Zürich und verfügt über neue Schulanlagen mit modernen Geräten für den Unterricht. Ein aufgeschlossenes Lehrerteam freut sich auf einsatzfreudige neue Kolleginnen und Kollegen. Die Schulpflege ist bei rechtzeitiger Anmeldung bei der Wohnungssuche behilflich.

Die Besoldung entspricht dem gesetzlichen Maximum, zuzüglich Kinderzulage. Auswärtige Dienstjahre werden angerechnet.

Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen sind zu richten an: Herrn Hans Marquard, Vizepräsident der Primarschulpflege, Schulstraße 2, 8153 Rümlang. Primarschulpflege Rümlang

Mais l'homme n'est pas que cognition; restés longtemps surtout implicites, les objectifs affectifs de l'éducation sont en train de conquérir la place qui leur revient dans le curriculum; le développement social retient, dans ce nouveau contexte, une attention particulière. Il ne s'agit pas seulement de savoir vivre en paix avec les autres et de les comprendre, mais aussi d'apprendre à travailler avec eux; non pas de façon sottement sentimentale ou rituelle, mais dans la recherche d'une meilleure efficacité de l'action et d'une amélioration de la qualité de la vie. Dans ce contexte, l'action en groupe prend toute sa valeur. Toutefois, nous voilà loin du groupement naïf selon quelque quotient intellectuel ou pédagogique. Dans une action éducative poursuivant des objectifs à dominante affective, les critères de constitution de groupes seront eux aussi principalement affectifs. Les classes actuelles sont donc amenées à disparaître au profit de groupes poursuivant des fins nouvelles et constitués principalement en fonction du développement.

Ces vues s'incrivent harmonieusement dans la pédagogie des prochaines décennies, dont nous commençons, depuis peu, à bien cerner les caractéristiques. Ayant surmonté (du moins, on l'espère) la crise du romantisme éducatif de ces derniers temps, due à un ébranlement trop brutal des forces culturelles traditionnelles, l'enseignement va apprendre à assumer lucidement sa double nature d'art et de science, à accepter à la fois le clinique et l'expérimental. Sauvegardée par une évaluation toujours plus rigoureuse, portant sur tous les aspects de l'enseignement et de l'apprentissage, la pratique pédagogique sera coordination toujours plus efficace du rôle de tous les participants et des techniques. L'action et la communion du groupe y occupent une place de choix. Espérons que ce sera la bonne.

Notice bibliographique

Gilbert de Landsheere est professeur à l'Université de Liège où il dirige le Laboratoire de Pédagogie expérimentale et est, actuellement, le président de l'Institut de Psychologie et des Sciences de l'Education.

Il est l'auteur de plusieurs ouvrages théoriques ou expérimentaux en matière de recherche en éducation et a publié de nombreux articles.

Schulplanung konkret, dargestellt am Beispiel der Weiterbildungsschule Zug

Bruno Santini

1. Einleitung

Die *Weiterbildungsschule* der Stadt Zug (WS) wurde im Frühjahr 1972 eröffnet. Sie schließt an die Realschule an (10. und 11. Schuljahr), steht Jugendlichen beiderlei Geschlechts offen und stellt nach einem zweijährigen Ausbildungsgang ein Diplom aus. Die WS vermittelt eine höhere Allgemeinbildung, insbesondere in Hinsicht auf erzieherisch-soziale Pflege- und medizinische Hilfsberufe, künstlerische Berufe und solche des Informationswesens. Organisatorisch gesehen versucht sie eine sinnvolle Verbindung zwischen der obligatorischen Volksschule und Schulen der obgenannten Berufe herzustellen, welche man erst mit 18 Jahren besuchen kann. – Für die Organisation und die Zielvorstellungen der Weiterbildungsschule Zug sei auf den gleichlautenden Artikel von H. Bürgisser in dieser Zeitschrift verwiesen.

Die wissenschaftliche *Planung und Koordination* der Arbeiten an der WS wurden der *Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung* (FAL) des Pädagogischen Instituts der Universität Freiburg/Schweiz übertragen. Das Projekt wird in ausschließlich fachwissenschaftlichen Veröffentlichungen mit EBAC-WS bezeichnet: *E*ntwicklung und *b*egleitende *A*nalysen des *C*urriculums *W*eiterbildungsschule Zug. Es gilt als Teil des gesamten Projektes EBAC der FAL.

Die nachstehenden Ausführungen verfolgen nun drei *Ziele:*

1. Anhand des konkreten Beispiels der WS aufzuzeigen, welchen *Beitrag* die Curriculumforschung an die Planung einer Schule zu leisten vermag und auch welche *Probleme* sich dabei stellen,

2. beim Leser eine Einstellung der kritischen, aber vorurteilslosen *Offenheit* gegenüber der Arbeitsweise von wissenschaftlichen Planungsinstanzen zu fördern,

3. *Thesen* zu formulieren, welche auf andere Planungsvorhaben übertragbar sind.

2. Planung der Schule und Entwicklung des Curriculums

2.1. *Theoretische Vorentscheidungen.* Das Projekt Weiterbildungsschule Zug weist zwei wichtige Merkmale auf, welche als sog. curriculumtheoretische Vorentscheidungen die Planung beeinflußt haben, den Lernzielansatz und den Charakter des Entwicklungsprojekts.

Der *Lernzielansatz* besagt, daß der Lehrplan bzw. das Curriculum nicht aus verhältnismäßig allgemeinen Stoffangaben, Themen usw. bestehen soll, welche der Lehrer zu lehren hat, sondern aus Lernzielen. Diese Lernziele zeigen auf, was der Schüler, der Student, der Lehrling lernen soll oder könnte, wozu er fähig sein muß, allenfalls unter welchen Bedingungen, mit welchen Hilfsmitteln. Ein Beispiel ist etwa: Ich (als Schüler) zeige an einem frei gewählten Beispiel und mit Hilfe von Dokumentationen auf, welche wirtschaftlichen und kulturellen Folgen die Beziehungen der Schweiz zu einem Entwicklungsland für beide Partner haben. Die Lernzieldiskussion hat in der Curriculumforschung einen großen Platz eingenommen und geht Fragen an wie Auswahl und Begründung der Lernziele, Verpflichtungscharakter in Curricula, Struktur, Konkretisierungsgrad und Arten von Lernzielen. Wichtig ist hier vor allem, daß man nicht eine einzige Lernzielform wie jene der operationalisierten Lernziele nach Mager gebraucht und verabsolutiert. In diesem Falle