

# フランス初等歴史教育に見る市民性育成教育

## —目ざまし活動の失敗と展望—

平 田 文 子

### はじめに

1969年のギシャール改革<sup>(1)</sup>〈Guichard〉以降1984年<sup>(2)</sup>までのフランスでは、児童の興味と自発性を重んじる目ざまし活動 *activités d'éveil*<sup>(3)</sup>という教育方法が、いわゆる新教育運動の気運の中で行われていた。この目ざまし活動時代の初等歴史地理教育は、当時の代表的な教科書である『ここ、かしこ、かつて……』(*ici, ailleurs, autrefois...*1979<sup>(4)</sup>)とその教師用指導書<sup>(5)</sup>から見られるように体験学習型歴史地理教育であった<sup>(6)</sup>。このような歴史地理教育においては、児童達に市民性を育成する効果が薄く、若者達の道徳・公民意識が欠如し、それがそのまま社会に反映されていた<sup>(7)</sup>と言われている。『ここ、かしこ、かつて……』の教科書は、日本では1980年代の知識詰め込みから子どもの自発性を促す教育へと学校教育がシフトしていた時代において、体験・実践型社会科教育の有効な手法として、いわゆる日本における「ゆとり」的な気運とともに、金子、阪上、吉田らに紹介されていた<sup>(8)</sup>。また「市民性育成教育の論理と構造」(1989)において石堂は、目ざまし活動に終止符を打ったシュベールヌマン改革〈Chevénement〉(1985)が、「公民教育」の再興という観点においてフランス教育史上画期的な意味を含んでいるということを指摘している<sup>(9)</sup>。

本稿では、目ざまし活動が失敗に終わったと言われる原因を考察する。そのことにより、目ざまし活動下の体験学習型歴史地理教育が育成し得なかった初等教育における必要不可欠な主題と、養われるべき児童の能力はどのようなものであったかを特定し、その後のフランスの初等歴史教育に与えられた使命と展望を明らかにしたい。

### 1. 「目ざまし活動失敗」の宣言

1984年1月19日から21日にモンペリエで歴史教育に関する審議会が開かれた。19日に当時のピエール・マウロイ首相 M. Pierre Mauroy<sup>(10)</sup> (1928-) は、目ざまし活動下の歴史教育の失敗を宣言し、参加者に次のように述べた。

教育の領域において、過去10年間の過程において犯してきた過ちを認める。現状を立て直さなければならないということは明らかである。私は歴史を教育する責任 *charge* を持つことの意義と洞察を深く考える必要があることを知った。歴史を教育するということは価値の教育を実行

するということだ。歴史は教育の中で卓越した位置にあることを再発見しなければならない。それは若者達に人類の生成や起源を探究し省察する道を開かせる。若者達に年代を追った枠組みを与えなければならないし、過去を理解の中で彼らを向上させるための不可欠な導線を与えなければならない。この年代学 *chronologie* がもたらす成果が他に代替不可能なものであり、初等教育に不可欠なものである。記憶と知識の獲得に基礎づけられた伝統的な方法は放棄されてはならない<sup>(11)</sup>。

ピエール・マウロイ首相は、目ざまし活動下の歴史教育が体験学習に偏っていたために、従来フランス歴史教育が担ってきた「価値の教育」という重要な役割を放棄してしまったことを表明した。そして初等教育段階における歴史教育は年代を追ったクロノロジック *chronologique* な方法が記憶と知識の獲得を確実なものとし、そのことが子ども達に人類の生成を探究し省察する道を開かせることとなると述べている。

若者達の公民意識の停滞に危機感を抱いていたフランソア・ミッテラン大統領 François Mitterrand (1916-1996)<sup>(12)</sup> は、大統領就任以前から歴史教育の見直しを訴え、選挙公約の1つとして歴史教育の改善を掲げていた。ミッテラン大統領は、1981年1月に「歴史教育の怠慢は、新しい世代が共有する集団的記憶 *memoire collective* の喪失につながった」と述べ<sup>(13)</sup>、当時の文部大臣アラン・サヴァリ Alain Savary は、歴史学者のルネ・ジロー Rene Girault<sup>(14)</sup> による1980年の歴史地理教育に関する調査を基に次のように述べた。

ミッテラン以前の大統領は、歴史地理教育の墮落を扇動した。それは、(学校で)教えられた歴史 *l'histoire enseignée* と、集団的記憶 *memoire collective* の乖離を引き起こした。それはナショナリズムの危機の時代であった。時間割の削減が開始され、次に教育しない先生に任せる目ざまし活動の導入が始まった。歴史教育の墮落は、アビ改革<sup>(15)</sup> によって一層悪化され、1979年にアラン・デコー Alain Decaux<sup>(16)</sup> が墮落した歴史教育を鋭く批判した。歴史教育の再興が持ち上がり、しかし、優柔不断に放っておいたために改革には非常に長い時間がかかった。

第一に、小学校における歴史教育の改善が進められなければならない。遠い昔の歴史教育は、繰り返され伝えあった。確かに反復練習をするように要求することは昔の歴史教育の再来となってしまう。うわべだけの非常に多くの反復練習を要求することはしない、しかし、過去を遡り、人類の発展の瞬間を記憶に焼きつけることは新しい教育の要求に適っている。

第二に、技術教育の問題である。ジローによる「惨憺たる状況」*désastreuse* という発言で示されている歴史教育は、職業適格資格 CAP の第3学年においては全く無意味なものとなっており、生徒達は歴史の手ほどきなしに就学を終える。みすばらしい知識しかないことを自覚しながら工業生産の世界へととりかかる。

第三に、教員の育成である。目ざまし教育の災いがもたらした最も大きな被害は、この教員の

育成である。教員養成を改善しなければならない。この主張は教員養成課程をどのように改善するかということである。歴史・地理教育に必要な資料や地図を装備して、基礎固めが行われなければならない<sup>(17)</sup>。

ここには、学校で教えられるべき歴史教育がいかなるものかということが端的に記されている。それは、学校教育を受けた者が同じ1つの集団的記憶 *memoire collective* を保持するということである。サヴァリは、1982年7月に役を降りたが、その後ジャン＝ピエール・シュヴェースマン *Jean-Pierre Chevènement* (1939-) <sup>(18)</sup> によって改革が引き継がれ、上記3点を中心に歴史地理教育の改革が早急に進められることとなった(1985年シュヴェースマン改革)。

## 2. 目ざまし活動の失敗の内容

目ざまし活動は、子どもの興味と動機づけを重視した教育方法であった。そのため、子どもの身のまわりの事象や経験済みの事柄を学習の中心に持ってくる教育実践が勧められ、生活に密着した、あるいは生活自体を学習の中心とする活動方式 *méthode active* が主な教育方法となる<sup>(19)</sup>。この教育方法によると、小学校で獲得されるべき態度や行為といった規律上必要不可欠と見なされている教育が中学 *collège* へと先送りになる<sup>(20)</sup>。

ルネ・ジローによる歴史地理教育の調査に基づく「ジローレポート」*Rapport Girault* <sup>(21)</sup> は、目ざましの試みを実践に移すことの難しさと、目ざまし活動の実践のゆがんだ効果を明確にした。その内容とは、児童達が「情報」と「経験による雑多な知識」を関連付けることができなかったことや、とりわけ教科の統一性が失われたこと、また、体験型学習中心の教育方法には、教育を体系的に捉える方法が不足していることなどである<sup>(22)</sup>。その上に更に重要なことは、目ざまし教育が教育実践の修正を想定したものであったということである。このような教育実践の修正は、随伴的に全ての教科に適用され、フランス語や算数といった基礎教科の実践をも紛糾させることとなった<sup>(23)</sup>。

## 3. スザンヌ・シトロンによる歴史教育に関する提案

前述した1984年モンペリエでの歴史教育に関する審議会において、パリ13大学のスザンヌ・シトロン *Suzanne Citron* <sup>(24)</sup> は、「我々の生活は伝統的な学校の歴史・地理教育とは無関係なものである。歴史教育はほとんど重要視されずにいる。断固として新しい集団的記憶 *memoire collective nouvelle* を鍛え上げる必要があると考える<sup>(25)</sup>」と述べた。また、シトロンは次のように述べる。

今日、多文化共存のフランス社会の中で、それぞれの家族は彼らのアイデンティティーの探究をしている。ユダヤ人は彼らの伝統に頼り、ブルターニュの人々は彼らの過去を再発見している。集団的記憶 *mémoire collective* の概念は、多文化存在の現在では、もはや国の記録文書を起点として加工され、フランス革命によって神聖化された伝統的な国家の歴史に単純化できない。この

40年間、社会学者のマウリス・ハルブウォッシュ *Maurice Halbwachs* は、「集団的な記憶は歴史と同じではない」と述べていた。第三共和政は、学校で歴史の教育によってフランス人を結びつけるという使命を果たした。しかし、現在のフランス社会は新しい方法での集団的記憶の構築を求められている。国家の記憶は第三共和政が作りだした学校教育の歴史と一体にあった。国家の記憶は新しい重層的で肥大した集団的記憶によって引き継がなければならない。その国家の記憶は第三共和政のような伝統的な記憶によって構成されるものではない。多文化社会の中のそれぞれの文化への寛容の上に基礎づけられているフランスのアイデンティティーは、新しい集団的記憶を作ることによって芽を出すことができる<sup>(26)</sup>。

シトロンは、新しい集団的記憶を育成することを提案しているが、「多文化社会への寛容」に基づく新しい集団的記憶を、果たして学校で育成することができるであろうか。ピエール・マウロイが述べた「歴史教育は、価値の実行と対になっている」という主張から、共和国の価値と多文化への寛容が、一致した一つの価値へと統合されるとは考えにくい。

1985年の『ル・モンド教育誌』*Le monde de l'éducation*の1月号に「失われた記憶と回復した記憶」というシトロンの提唱する歴史教育に関する記述がある。シトロンは、第三共和政によって祭り上げられた伝統的な価値と第二次世界大戦によって課せられた現実、その間で、それらすべての結果とともに請け負った「困難」*mal*と「痛み」*douloureuse*を切断するために（目ざまし活動という）歴史教育が起きたと述べる<sup>(27)</sup>。シトロンは次のように述べる。

私たちのナショナルアイデンティティーの危機は、いわゆる歴史教育の怠慢 *sabotage* によっては説明することはできない。古代では教育はエリート達に充てられたものであった。ギリシャのパイデア *paideia* ≪*éducation*≫は、知識を得る喜びや学ぶことによって得られる喜びと考えられていた。そして日々の事柄の記憶 ≪*mémoire longue de choses quotidiennes*≫を持つ下層の人々の文化 ≪*culture*≫とは対置されていた。上層部の作った上辺だけの歴史とアナール学派によって再発見された実際に体験された歴史の間には根本的に階層の分裂がある<sup>(28)</sup>。

古典的な歴史教育と、アナール学派による裏舞台の歴史の提示は、結局は階層の分裂を意味しているというシトロンは、歴史教育の照準をどうやって修正するかについて、多文化社会に生きる子ども達には、寛容で相対主義的な教育の必要性があることを提示する<sup>(29)</sup>。現代の子ども達は多様な文化を染み込まされて、次第に彼らの根源 *racines* を再発見することができなくなっている。歴史に対する審美眼というものがあるが、時代はもはや西洋によって広げられた鏡を通して世界を見ることを主張することができる時代ではないのだ<sup>(30)</sup>とシトロンは述べる。

#### 4. 議論から得られた歴史教育の教育理念

ジローレポートをきっかけとした歴史教育の議論は、結論としてどのような歴史教育を打ち出したのであろうか。1985年のシュベヌマン改革による歴史教育の改善は、先述したサヴァリ元文相が提示した3つの項目を基調にしたものである。すなわち、①古い歴史教育のような、うわべだけの反復練習には戻らないまでも、人類の発展の瞬間を記憶に焼きつけるための年代を追ったクロノロジックな教育方法と、②CAP<sup>(31)</sup>段階で就学を終える生徒達がフランス共和国の価値に無知であってはならないという観点からの義務教育段階における歴史教育の再認識、③資料や地図といった基本的な装備を伴っての教員養成による教員の歴史・地理知識の基礎固め、の3つである。

スザンヌ・シトロンが繰り返し主張していた「新しい集団的記憶」は、学校教育にあっては、多文化共存を理解する姿勢を教えながらも共通の「共和国の価値」の教化へと進められることとなった。1983年8月の閣議において、ミッテラン大統領が非常に憂えたのは、「若い世代の集団的記憶の欠如」であり、それが当時の社会を反映している現象であるということであった<sup>(32)</sup>。ミッテランが求めた歴史教育は、無国籍の歴史教育では育成できないものであった<sup>(33)</sup>。結論として新しい歴史教育に求められたものは、社会的統一性を再興するための集団的記憶の再生であった。そのためには、目ざまし活動に見られるような教師の自由に任せた体験型学習や、児童各々の関心や要求を重視した個別的学习方法を放棄し、体系的で小中連携を見通した歴史教育<sup>(34)</sup>が必要であった。

#### 5. 新しい歴史教育の方法

1985年シュベヌマン改革で行われた新しい歴史教育の方法は、共和国の価値を形成するための集団的記憶を育成するためのものであることが望まれたが、目ざまし教育の理念を全く排除したものではなかった。生徒達の関心を引くための配慮や活動的な方法を取り入れることの配慮は、現実の真実の資料を提示することと、生徒達に討論を通して記憶を共有することによって解決されることとなった<sup>(35)</sup>。最近の出版や複製の進歩が真実の資料の提示を可能にした。しかし、授業で扱われるべき資料の選択については、非常に慎重な選択と扱いが必要となった。このため、「授業は、できるだけたくさんの資料を関連付けて提示し、そして1つの事柄に関して異なった立場を取る資料や、相反した立場にある資料を提示するという<sup>(36)</sup>」非常に苦勞の多い作業が要求されることとなった。

このように資料の選択と例証には、様々な議論が持ち上がるところだが、フランソワ・オウディジエー François Audigier は次のように述べる。

資料の選択と使用は、ウルガタ聖書の教育 l'enseignement de la Vulgate より以前からのものであり、そこには教育の制約と時代的流行と歴史教育の最終的な目的との繋がりがあ

学校で教えられていた歴史 l'histoire enseigné は長い間、政治の歴史が優遇されてきた。それは疑いなく、体制や指導者が展開してきた最も単純な歴史的連続性の観念 idée を構築させてき



た記録簿である。しかしながらそれは常に経済的、社会的、文化的現象をも教えるという課題でもあった。すなわち、政治の歴史は、時折日常や実際の生活に結びついており、資料の提示や例証によって生徒達にわかりやすく教えられると考えたのである<sup>(37)</sup>。

アナール学派によって提示された民衆の歴史の重要性は、歴史に新しい見解を与えるに充分であったが、彼らが否定した上辺だけの政治史は、それ自体が、経済的・社会的・文化的現象を背景としたものであり、否定されるべき歴史ではないという結論に達したこととなる。アナール学派の貢献も含め、民衆（農民、女性、子ども）の歴史に目を向けながらも政治的事象を時代的に追っていく年代学としての歴史教育が総合的な歴史理解へとつながるとされたのである。

## 6. 新たな歴史教育の主題と養われるべき能力

このような改革における歴史教育の主題はどのようなものであったか。フランソワ・オウディジエーは次のように述べる。

19 世紀に歴史は学術的な野望の後ろ盾を得て、共和政の進行とともにとりわけ高慢に共和国の正当性を付与して学校に組み込まれた。その歴史教育から人々が持ちえた見解はどのようなものであっただろうか。最終的に考え抜かれたただ一つの展望は、集団的記憶の育成である。集団的記憶は、複数の記憶でもあり、その上分散された記憶でもある。ヨーロッパ的な展望は、しかし、普遍的な *universel* 展望でもある。それは、記憶の内容や記憶の形態あるいは、社会や学校で構築された社会的記憶と各々の記憶とが会うことにより、我々を自問する方向に導く記憶であるという展望である。

どのような場所が共通の記憶や多元的な記憶を作り出すのか。どのような客観性が固有の記憶と関連しつつ構築されるのか。この問題は、ただ歴史を教えるということを越えて社会の統一に関わってくる。しかし我々は、そこに際立った矛盾を再発見することとなる。それは、我々がある側面やそれぞれの学問からでさえも、ある一つの共有した文化に賛同し、共有し、再認識し、同一化したという記録である。我々は、批判的精神と客観的精神をもって、歴史が常に確かな見解を構築してくれる事実を知ることとなる。歴史はその中に真実の要求が宿っているのである。<sup>(38)</sup>

オウディジエーは、19 世紀の第三共和政当時の歴史教育はフランス共和国の正当性を子ども達に高慢に教えてきたが、それは世代の集団的記憶を保持することに貢献し社会的連帯を構築することになったと述べる。そしてこのような集団的記憶は、各個人がやがて異なる文化に出会ったときに自らの記憶に自問することによって客観性を提示し、確かな見解を構築してくれるということであると述べる。また、歴史教育には、歴史を知ることによって明確になる人間としての真理の要求が宿ってお

り、オウディジエーはこの真理の要求こそ、歴史教育の究極目的 *finalités* であると述べる。

フランス歴史教育が議論や審議の末に明確に打ち出したものは、人類の歴史そのものに内在された真理の探究でありそれが歴史教育の最終目的であるということだ。そして、この最終目的に向うための歴史教育の3つの課題は、次のように記されている。

第一に、歴史は、国家の過去とユマニテに関して共通した知識 *connaissances partagées* を伝達する役割のためにあること。この意味で、歴史はとりわけ市民性の機能と政治的機能を持っていて、それは国家の記憶とナショナルアイデンティティーと集団的記憶を作り上げることに貢献し、共有する過去をもつ集団のメンバーであると自分を認める手段を各々にあたえることに貢献する。

第二に、学校で教えられた歴史は、歴史学の入門の役割も果たさなければならない。歴史は真実を教えられなければならないだけでなく、正式に確実に論証されなければならない。その意味で歴史教育は、批判的精神を形成するものでなければならない。

第三に、歴史教育は、学校の大部分の他教科と同じように社会的公益性を持たなければならない。そこには職業上の特徴は無く、市民性と政治性の範疇においてである。歴史は市民性を養い、現在の世界を理解することを助ける。<sup>(39)</sup>

このような課題のために行われる歴史教育は、市民性育成を目的として、新たな体系的歴史教育の展望を明らかにした。それは共和国の価値を共有する集団的意識の醸成と単なる国家主義に陥らないとされる歴史自身に内在する究極目的 *finalités*（人間としての真理の要求）によってフランス市民の統一性と恒常性をもたらすというものだ。

上記3つの課題から導かれる児童に養われるべき能力とは、第一に、国家の記憶とナショナルアイデンティティーを集団的記憶として児童に醸成することによって共有する過去をもつ集団のメンバーであると自分を認められること、第二に、歴史学の入門に発展しうる基礎的知識を持つこと、第三に、各個人が個人としてのみならず、自己を市民として捉えられるようになるための基礎的な知識を養うことである。

## おわりに

フランスにおける歴史教育は、目ざまし活動の失敗を経て、国家単位の社会的統一性に必要不可欠な教科として再興された。国家の歴史とユマニテの共通知識 *connaissances partagées* を伝達することにより集団的記憶が養われ、また、人類の歴史そのものに内在する究極目的 *finalités* が人間としての真理の要求を自然と追求するように導いてくれるとされた。ここに歴史教育における必要不可欠な主題があり、初等教育における児童に養われるべき能力が記されている。すなわち歴史教育における児童に養われるべき能力とは、フランス市民としての集団的記憶の醸成と批判的客観的精神の育成で

ある。歴史教育において真実の資料を偽ることなく児童達に提示することによって批判的客観的精神が養われ、真理が明確化されて行くということだ。歴史教科書は、歴史家の意図を含ませた叙述文の羅列では、その究極目的に歪みが表れることも考えられる。2000年以降のフランス歴史教科書には叙述文が少なく、資料提示とテーマ討論のための質問を中心に作られていることは、批判的客観的精神を養うためであり、また真実の資料を提示することが児童達に人類普遍の原理を明示してくれると考えられたためであろう。

- 注(1) 1969年ギシャール改革においては、歴史、地理、科学、及び音楽が「目ざまし教科」*disciplines d'éveil*とされ、更に1977年からは「目ざまし教科」を「目ざまし活動」*activités d'éveil*として位置づけた。Raymonde Ouzoulias '*Éveil (Activités d')*' Philippe Champy et Christiane Étévé, "*Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*" 1994, Nathan, p. 421
- (2) 1984年6月の公式通達により、「目ざまし教科・活動」は、教科の仕切り直しにより消失した。  
*Ibid.*, Raymonde Ouzoulias, 1994, p. 422
- (3) *Ibid.*, Raymonde Ouzoulias, 1994, p. 421
- (4) R. Ciais (I.D.E.N), J. Soletchnik (ancien instituteur), *Ici, ailleurs, autrefois...CE—activités d'éveil historiques et géographique receil de documents—* 1979, Bordas
- (5) R. Ciais (I.D.E.N), J. Soletchnik (ancien instituteur), *Ici, ailleurs, autrefois...CE—activités d'éveil historiques et géographique—Fishes pédagogiques reserves au personnel enseignant* Bordas 1979
- (6) 拙稿「フランス目ざまし教育時代における初等歴史教育—道徳・公民教育との関連から—」, 早稲田大学教育学会紀要, 第12号, 2011, pp. 151-157
- (7) *Le Monde*, 2 septembre, 1983, p. 10  
*Le Monde*, 3 septembre, 1983, p. 11
- (8) 阪上順夫『教科書からみた教育課程の国際比較3 社会科編』教科書研究センター, ぎょうせい, 1980, pp. 81-132  
金子邦秀「環境への目ざめから歴史・地理教育へ—フランスの社会科から—」『社会科教育の21世紀—これからどうなる・どうするか—』明治図書, 1985, pp. 222-232  
目ざまし活動における教授法・学習指導法に関しては、吉田正晴「教授法・学習指導法の革新」原田種雄他編『現代フランスの教育—現状と改革動向』早稲田大学出版部, 1988, pp. 239-254
- (9) 石堂常世「市民性育成教育の論理と構造—フランスの「公民教育」再興を事例として—」日本比較教育学会紀要, 第15号, 1989
- (10) Professeur, Homme politique, Né le 5 juillet 1928, (*Qui est qui en France, Dictionnaire Biographique de personnalités françaises*, 2000) 首相を務めたのは1981年～1984年。
- (11) *Le Monde*, 20 janvier 1984, p. 10
- (12) 1981年～1995年まで二期14年間大統領を務める。1981年1月当時は候補であった。
- (13) *Op. cit.*, 1984, p. 10
- (14) René Girault, Historien, 目ざまし活動下における歴史・地理教育の実態を調査した。
- (15) René Haby (1919-) (文相1974-78) による教育改革。統一学校の成功を取めたことで賞賛された。  
Rene Haby, Inspecteur general de l'Instruction publique, Homme politique (*Qui est qui en France, Dictionnaire Biographique de personnalités françaises*, 2000)
- (16) Homme de lettres, Historien, Né le 23 juillet 1925, (*Qui est qui en France, Dictionnaire Biographique de personnalités françaises*, 2000)
- (17) *Op. cit.*, 1984, p. 10



- 
- (18) Economiste, Homme politique, Ministre de l'Education nationale, 1984-1986, (*Qui est qui en France, Dictionnaire Biographique de personnalités françaises*, 2000)
- (19) *Op. cit.*, Raymonde Ouzoulias 1994, p. 421
- (20) *Ibid.*, Raymonde Ouzoulias, 1994, p. 421
- (21) René Girault “*sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie*” *Rapport au Ministre de l'Education Nationale*, 1983
- (22) *Op. cit.*, Raymonde Ouzoulias, 1994, p. 421  
*Le Monde*, 19 janvier 1984, p. 2
- (23) *Op.cit.*, Raymonde Ouzoulias, 1994, p. 422
- (24) 1984 年当時パリ 13 大学の教育学の助手
- (25) *Le Monde* 19 Janvier, 1984 , p. 2
- (26) *Ibid.*, 1984, p. 2
- (27) *Le Monde de l'éducation*, Janvier, 1985, p. 68
- (28) *Ibid.*, 1985, p. 68
- (29) *Ibid.*, 1985, p. 68
- (30) *Ibid.*, 1985, p. 68
- (31) 職業適格資格 *certificat d' aptitude professionnelle* のこと。コレージュとリセ 2 年で取得できる。フランスでは職業を得るために最低限必要な資格とされている。
- (32) *Le Monde*, 3 septembre, 1983, p. 11  
*Le Monde*, 2 septembre, 1983, p. 10
- (33) 石堂常世, 前掲書, 1989, p. 12
- (34) *Le Monde*, 3 septembre, 1983, p. 11
- (35) François Audigier ‘*Histoire*’, Philippe Champy et Christiane Étévé, “*Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et la formation*”, 1994, Nathan, p. 494
- (36) *Ibid.*, François Audigier, 1994, p. 494
- (37) *Ibid.*, François Audigier, 1994, p. 494
- (38) *Ibid.*, François Audigier, 1994, p. 495
- (39) *Ibid.*, François Audigier, 1994, p. 495