

REVUE □ □ FR

ANÇ □ □ AI

**REVUE  
FRANÇAISE  
DE  
PÉDAGOGIE**

SE □ □ DE □ □ PÉ

DAGOGIE □ □

INSTITUT PÉDAGOGIQUE NATIONAL

**REVUE  
FRANÇAISE  
DE  
PÉDAGOGIE**

**Comité  
de patronage**

**Comité  
de rédaction**

- MM. Pierre AIGRAIN, *directeur général des Enseignements supérieurs.*  
Louis ARMAND, *de l'Académie Française.*  
Maurice DEBESSE, *professeur à la Sorbonne.*  
Jean AUBA, *directeur du Centre international d'études pédagogiques de Sèvres.*  
Jean BASDEVANT, *directeur général des Affaires culturelles et techniques au ministère des Affaires étrangères.*  
François BLOCH-LAINE, *directeur général de la Caisse des dépôts et consignations.*  
Jean CHATEAU, *professeur à la Faculté des lettres de Bordeaux.*  
Pierre CLARAC, *inspecteur général honoraire de l'Instruction publique, membre de l'Institut.*  
Jean-Louis CREMIEUX-BRILHAC, *directeur-adjoint de la Documentation française.*  
Marceau CRESPIAN, *directeur de l'Education physique et des sports.*  
Jean DEBIESSE, *directeur du Centre d'études nucléaires de Saclay.*  
Robert DEBRE, *de l'Académie de médecine.*  
Henri GAUTHIER, *directeur de la Pédagogie, des enseignements scolaires et de l'orientation.*
- M<sup>me</sup> Edmée HATINGUAIS, *inspectrice générale honoraire de l'Instruction publique.*  
M Jean KNAPP, *directeur de la Coopération.*  
Jean MAHEU, *directeur de la Jeunesse.*  
Jean ROCHE, *recteur de l'Université de Paris.*  
Alfred SAUVY, *professeur au Collège de France.*  
Bertrand SCHWARTZ, *directeur de l'Institut national pour la formation des adultes de Nancy.*  
Jean-Michel SOUPAULT, *directeur général de l'Enseignement au ministère de l'Agriculture.*  
Jean THOMAS, *inspecteur général de l'Instruction publique.*
- MM. Armand BIANCHERI, *inspecteur d'académie, chef du département de la Radio-Télévision scolaire à l'Institut pédagogique national.*  
Henri CANAC, *sous-directeur de l'Ecole normale supérieure de Saint-Cloud.*  
René CERCELET, *inspecteur principal de l'Enseignement technique.*  
Pierre CHILOTTI, *inspecteur général de l'Instruction publique, directeur de l'Institut pédagogique national.*  
Henri CORMARY, *inspecteur d'académie, chef du département des Moyens d'enseignement à l'Institut pédagogique national.*  
Richard DELCHET, *maître-assistant de pédagogie à la Sorbonne.*  
Henri DIEUZEIDE, *chef du département de la Radio-Télévision scolaire à l'Institut pédagogique national.*  
Charles GERONIMI, *chef de la division des Etudes documentaires à l'Institut pédagogique national.*  
Roger GRANDBOIS, *inspecteur général de l'Instruction publique.*  
René GUILLEMOTEAU, *sous-directeur, chef du département de la Documentation à l'Institut pédagogique national.*
- M<sup>me</sup> Viviane ISAMBERT-JAMATI, *chargée de recherche au Centre national de la recherche scientifique.*
- MM. Robert LAVAUUX, *directeur du Centre régional de documentation pédagogique de Dijon.*  
Louis LEGRAND, *inspecteur d'académie, chef du département de la Recherche pédagogique à l'Institut pédagogique national.*  
Joseph LEIF, *inspecteur général de l'Instruction publique.*  
Joseph MAJAUULT, *directeur-adjoint de l'Institut pédagogique national.*  
Jean VIAL, *maître-assistant de pédagogie à la Sorbonne.*

# 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’Education doit entretenir. ”*

**Gaston BERGER.**

*“ L’Homme moderne  
et son éducation. ”*

N° 1 - OCT. NOV. DÉC. 1967

INSTITUT PÉDAGOGIQUE NATIONAL

Services d’Edition et de Vente des Productions de l’Éducation Nationale







---

---

N° 1

**SOMMAIRE**

---

---

Présentation

p. 3

---

**PREMIÈRE PARTIE**

Jean Chateau	Pour une éducation scientifique	p. 5
Jean Vial	La pédagogie des classes de transition	p. 11
Jean Thomas	La condition du personnel enseignant	p. 29

---

**DEUXIÈME PARTIE**

Notes critiques	p. 36
Notes bibliographiques	p. 64
A travers l'actualité pédagogique	p. 91

---

**REVUE  
FRANÇAISE  
DE  
PÉDAGOGIE**

TARIFS ANNUELS D'ABONNEMENT

4 numéros par an

Abonnement d'un an : **France 30 F - Etranger 34 F**

Prix du numéro : **8 F - Fco 10 F**

---

Rédaction : INSTITUT PÉDAGOGIQUE NATIONAL, 29, rue d'Ulm — PARIS-5<sup>e</sup>

Abonnement et vente : S.E.V.P.E.N., 13, rue du Four - PARIS-6<sup>e</sup>

C.C.P. 9060-06 PARIS — Tél. : 326-36-92



---

---

## PRÉSENTATION

---

---

On dit souvent de l'instruction que, permettant d'acquérir des connaissances, elle développe l'intelligence et enrichit la mémoire, pour aboutir au savoir, parfois à l'érudition, mais que, délaissant le développement moral et physique de l'individu, elle ne s'ouvre pas aux perspectives humaines. Et on l'oppose ainsi à l'éducation qui, tout en dispensant elle aussi des connaissances à tous les niveaux, a pour fonction de concourir à la formation et au développement de l'individu sur les plans physique, intellectuel et moral, pour le mettre en état de s'adapter constamment à un monde en transformation.

Il paraît en effet de plus en plus nécessaire d'atteindre à une culture suffisamment élevée pour saisir les directions de l'évolution moderne, dont les grandes lignes peuvent être ainsi esquissées : une technicité de plus en plus poussée, une spécialisation des structures sociales, une mobilité des sciences humaines, une solidarité croissante des individus entraînant aussi bien une sujétion plus grande vis-à-vis de la société qu'une disponibilité du fait de l'accroissement du temps de loisir.

Il est évident qu'une telle évolution entraîne des transformations profondes de la fonction d'éducation. L'accélération des progrès scientifiques et l'enrichissement de leurs applications pratiques, ainsi que l'extension du savoir humain ont considérablement accru le temps qui doit être consacré à l'éducation. Dorénavant personne ne peut plus se contenter de vivre sur les connaissances et la formation acquises durant son enfance et sa jeunesse. Le spécialiste se doit de se tenir constamment au courant, toujours prêt à s'adapter aux transformations qui interviennent. **L'honnête homme** lui-même qui veut maintenir sa culture au niveau de la civilisation technicienne a besoin de s'informer constamment pour comprendre. Une éducation permanente des adultes devient une obligation, presque aussi impérieuse que l'obligation scolaire.

Bien plus, pour répondre d'une façon plus serrée encore aux exigences de la société, l'enseignement est tenu de s'engager plus avant dans la formation professionnelle. Comme l'a affirmé M. le Ministre de l'Education Nationale, en présentant récemment le projet de loi sur la formation professionnelle : « le but de l'enseignement est de donner à tous, non seulement une culture générale, comme il s'y est tenu pendant longtemps, mais aussi une formation professionnelle ».

Ainsi s'affirme la double mission de notre Education Nationale : d'un côté, élever l'homme en le faisant accéder à la culture, de l'autre, pourvoir aux besoins de la société technicienne. Il est vrai, cependant, que cette double mission a compliqué les tâches et multiplié les difficultés.

En effet, au fur et à mesure que les progrès économiques et sociaux s'intensifiaient, on a assisté à une croissance rapide de la demande d'enseignement, laquelle a entraîné à son tour l'accroissement des effectifs scolaires et universitaires. La prolongation de l'obligation scolaire s'imposant comme un impératif absolu, il a fallu dis-

cipliner et diriger cet afflux. D'abord, par un aménagement progressif des structures, de façon à offrir aux élèves, divers par leurs aptitudes, des types d'enseignement diversifiés dans leurs conceptions et leurs finalités. Puis, par un processus étroitement lié à l'éducation, qui doit commencer dès l'entrée à l'école et doit se prolonger jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire, et même au-delà. Il s'agit de l'orientation, portée au rang d'une institution, jouant un rôle de plus en plus déterminant dans le cours des études, et se substituant à une sélection, qui s'accomplissait certes suivant les mérites de l'intelligence, mais qui était souvent faussée par des données sociales, économiques ou simplement géographiques.

En outre, les méthodes elles-mêmes, qui avaient fait leurs preuves certes, mais qui avaient été conçues pour des élites, sinon pour des minorités, ne pouvaient plus rester figées dans les traditions, ni convenir à une masse d'élèves de toutes origines et de toutes potentialités. Elles doivent donc se moderniser, en mettant sans cesse en éveil l'esprit, quelle que soit sa tournure, en nourrissant en lui l'appétit d'intérêt, et en s'appliquant ainsi à tirer le meilleur parti de chacun.

Elles prennent et prendront de plus en plus appui sur la gamme variée des moyens audio-visuels, instruments souples et utiles mis à la disposition de l'éducateur, pour l'aider, pour prolonger ou approfondir son action et parfois pour le suppléer.

Mais pour user avec efficacité de tous les moyens d'enseignement que nous offrent les techniques, et pour adapter des méthodes à des besoins nouveaux, il est nécessaire d'avoir recours aux patients travaux des chercheurs et des expérimentateurs. Sans transformer nos classes en laboratoires, la recherche pédagogique, par ses motivations, ses réflexions et ses apprentissages, doit rester une forme de pensée critique, et renouveler tout en consolidant.

Sous le coup de toutes ces transformations, l'organisation scolaire et universitaire donne l'impression d'un immense chantier en plein mouvement. Il semble donc nécessaire de faire régulièrement le point pour saisir la portée des changements, et pour mieux préparer l'avenir. Cet examen régulier des questions d'enseignement concerne d'abord les enseignants. Or ceux-ci ne sont pas toujours les premiers à être avertis des modifications et des nouveautés. Il est donc utile de contribuer ainsi à leur perfectionnement, dont la nécessité a été reconnue dans toutes les conférences internationales. Les représentants de plus de quatre-vingts pays membres de l'U.N.E.S.C.O. viennent encore de le proclamer dans une « charte des enseignants », estimant en outre que grâce à ce perfectionnement, les enseignants pourront affirmer d'une manière plus forte leur droit de participer à la définition des politiques éducatives, des cycles et des méthodes.

Mais les milieux scolaires et universitaires ne sont pas les seuls à éprouver le besoin de s'informer sur les questions d'enseignement. L'intérêt porté à l'éducation s'étend à toutes les forces vives d'un pays,

car l'éducation devient l'investissement économique le plus productif. Des tâches d'éducation sont assumées par d'autres ministères que celui de l'Education nationale, également par de grandes entreprises, et parfois, en ce qui concerne ces dernières, avec des moyens et des procédés qui sont à l'avant-garde du progrès pédagogique. Et enfin l'opinion publique elle-même est souvent saisie, en des débats plus ou moins heureux, des problèmes les plus controversés.

Pour les uns et les autres, les informations, ou bien données hâtivement sous la pression de l'actualité, ou bien trop approfondies et par là même n'ayant pas d'audience en dehors des cercles restreints de spécialistes, ne permettent certainement pas d'avoir une vue nette de la réalité. Aussi a-t-il paru nécessaire de créer une « **Revue française de Pédagogie** », destinée à faire connaître aux enseignants et à un public plus large, mais averti, les problèmes les plus importants que pose l'évolution de l'Education, dans ses principes, ses méthodes et, le cas échéant, dans ses structures lorsque celles-ci sont appelées à en renouveler les aspects. Pour ce faire, elle publiera des études, qui pourront se présenter soit sous forme de synthèses documentaires, soit sous forme d'opinions personnelles, susceptibles de provoquer réflexions et échanges d'idées.

Ces études se différencieront par leur nature et leur sujet. Les unes exposeront les faits, tels qu'ils se présentent, dans la vérité des choses et des données objectives. Les autres soumettront à un examen critique des solutions apportées à des problèmes et considérées dans un cadre de recherche ou une perspective d'avenir. D'autres enfin, pour élargir le champ des investigations, établiront des comparaisons, de pays à pays, soit pour insister sur les tendances communes, soit pour faire ressortir les divergences.

D'autre part, dans une deuxième partie, la revue formera comme un faisceau d'informations sur les ouvrages pédagogiques récents, sur les initiatives nouvelles prises dans différents pays, aussi bien dans le domaine de la réglementation que dans celui de l'expérimentation. Enfin d'abondantes bibliographies constitueront une source permanente de documentation.

Documenter, informer, susciter la réflexion sur un des problèmes de notre temps le plus chargé de virtualités, tels sont les buts de cette nouvelle revue, dont l'ambition est de favoriser la mission de l'éducation, pièce maîtresse de la formation de l'homme, à qui elle doit non seulement faire prendre conscience du monde dans lequel il vit, mais encore lui donner une certaine vision du monde de demain.

## PREMIÈRE PARTIE

---

---

## POUR UNE ÉDUCATION SCIENTIFIQUE

---

---

L'éducation se heurte toujours à l'instruction, comme si c'étaient là des scœurs ennemies. C'est l'instruction seule qui mène la guerre, non l'éducation : l'homme éduqué, c'est aussi celui qui connaît ses manques et l'utilité de l'instruction, alors qu'on peut paraître instruit sans guère d'éducation, comme l'expérience commune en convainc chaque jour — et les épreuves publiques dérivées du Quitte ou double le confirment bien souvent.

On dira qu'il n'est pas d'instruction sans une éducation, qu'apprendre à lire, c'est déjà apprendre à se dominer ou, qu'un devoir scolaire bien fait, c'est aussi un devoir moral bien rempli. Tout cela est vrai certes, et instruire n'est point l'un des plus mauvais moyens d'éduquer. Mais le fait subsiste d'un écart, que la dualité des mots manifeste assez. Malgré les relations et parentés entre les deux, instruire et éduquer ne vont point complètement de pair ; dans nombre de nations où l'on a réduit l'enseignement à la « general information », à l'instruction la plus pure, on constate aujourd'hui la faillite du système. Et inversement il est de vieilles cultures, survivances d'âges archaïques, qui parviennent, sans instruire, par la force des traditions et des rites, à assurer une éducation certaine : il est des analphabètes qui ne manquent ni d'intelligence ni de sens social, car ils ont bénéficié d'une formation qui, pour n'être pas scolaire, n'en était pas moins excellente pour l'esprit et le cœur.

Le drame de l'école, c'est qu'elle a été instituée d'abord pour instruire ; l'histoire des institutions pédagogiques nous montre assez qu'au moyen âge, il s'est agi d'abord de communiquer des connaissances à des adultes, de faire connaître les « sciences » dont disposait l'époque, théologie, physique, logique. D'une part des informations venant du maître, d'autre part des élèves très âgés : il ne pouvait s'agir alors d'une éducation qui doit, au contraire, commencer dès la naissance et procéder d'abord sans scien-

ces véritables. Or sans cesse, l'école revient à ses origines, et il est frappant de constater que tant de réformes pédagogiques entreprises pour développer la personnalité et l'intelligence s'achèvent, quelques années ou quelques décennies plus tard, dans un enseignement d'un tout autre style.

Le mouvement des environs de 1900, dit de l'Ecole Nouvelle, en est un exemple, car, presque partout où il est parvenu à remplacer l'école dite traditionnelle, il s'est paradoxalement réduit à distribuer de l'information, à couvrir l'esprit d'un mince vernis de connaissances, sans parvenir, même en donnant plus de liberté à l'élève, à vivifier les couches profondes de la personnalité. C'est pour la même raison que la culture générale, qui devrait être approfondissement et maîtrise de soi, adaptation et ouverture au monde, se rétrécit si aisément à un éparpillement de savoirs inutiles : on garde le « général », mais on oublie la « culture ». Et les tentatives pédagogiques les plus hardies pour renouveler les techniques aboutissent trop souvent à l'inverse de ce que l'on espérait. Donnons-en quelques exemples.

Le maître qui m'a formé, et vénéré de ses collègues qui longtemps le mirent à la tête de leur organisation, fut le premier à introduire dans son département le cinéma scolaire, il y a plus de quarante ans ; et, s'il me disait le mérite des simples projections, il ne voyait guère alors dans le film qu'une distraction et un moyen de propagande pour l'école laïque. Depuis lors, on a multiplié les études en même temps que les appareils ; mais je ne vois guère que les résultats aient changé ; la vulgarisation du cinéma a bien apporté des informations nouvelles — comme celle de l'auto et du journal — mais il est douteux qu'il y ait là un moyen valable de formation des masses. Pour que cela fût, il y faudrait moins de commerce, plus de souci esthétique, et aussi moins d'endoctrinement : la formation — ou déformation — politique y gagne certes, et



l'on comprend le souci qu'en ont les régimes autoritaires, mais la formation morale y perd la plupart du temps, malgré les louables efforts de véritables artistes trop isolés et trop peu secourus. Il faut créer des films éducatifs, et la bonne volonté ne manque point, mais l'instruction y participe toujours plus que l'éducation, pour la bonne raison que l'on ne voit guère encore comment rendre éducative une technique dont les résultats pédagogiques restent trop mal connus. Il faudrait ici des études qui portent d'abord moins sur le film lui-même, que sur l'éducation : la filmologie scolaire manque encore de bases et erre dans la nuit, dès qu'elle quitte le domaine de la simple information. Sans l'endoctrinement possible, les pouvoirs publics y porteraient sans doute moins de soins.

L'enseignement programmé présente la même tare. Et sans doute peut-on, ici aussi, parler de la liberté de l'élève ou d'une contrainte acceptée, ce qui est le lot de toute technique d'instruction. Mais un tel enseignement reste avant tout distribution d'information, qu'il s'agisse de savoirs ou de techniques opératoires ; il ne peut atteindre et délier la personnalité profonde, ni même l'intelligence : la machine peut bien aider à résoudre des problèmes, ceux-ci sont programmés selon un code approprié, mais non à poser des problèmes, à ouvrir des portes, à inventer, car c'est l'œuvre du programmeur et non de la machine elle-même.

La lecture même pose des problèmes analogues. Quel livre conseiller, quel livre acheter, quel livre écrire pour les enfants ? Et sans doute la conduite de lecture délivre par elle-même, elle force à dominer le corps, elle impose une consigne, elle donne une certaine maîtrise, sans compter qu'elle ouvre à l'imagination des mondes nouveaux et meuble la mémoire. Mais l'on sait aussi trop bien les dangers de certains textes diffusés jusque dans des journaux d'enfants : c'est même là un thème pédagogique à la mode. Comment, là encore, choisir

en l'absence de critères sûrs, comment parvenir à un jugement pédagogique d'un texte qui permette de lui reconnaître un caractère éducatif ? Sans doute la psychologie génétique nous renseigne aujourd'hui mieux sur l'utilité des contes ou du merveilleux parce que nous commençons à mieux juger du rôle de l'imagination dans l'enfance ; mais pour la grande enfance ou l'adolescence, nous en sommes encore à peu près au même point que J.J. Rousseau ; nous ne pouvons que nous perdre en affirmations en l'air ou en discussions stériles. Seul reste juge notre sens de l'adolescent, ce qui est peu.

On pourrait multiplier ces exemples, poser les problèmes de la télévision, du théâtre enfantin, du dessin libre, du texte libre, et bien d'autres. Seul l'art du maître dirige ici, et tant pis si cet art est teinté de snobisme, de désir effréné de nouveauté, ou d'un excès de puritanisme.

Pensons encore aux problèmes posés par les vacances et par les colonies de vacances, par les écoles de neige, de mer et de campagne, par la valeur respective des diverses disciplines, par la valeur des devoirs, que sais-je encore ? Toujours nous nous heurterons au manque de critères solides. La seule pédagogie reste ici impuissante, car elle ne connaît point le matériel sur lequel elle travaille, ni les instruments dont elle use. La recherche manque donc de base sûre ; elle prend pour appui un critère qui lui semble d'évidence, et elle cherche comment satisfaire à ce critère à l'aide de telle ou telle technique.

Mais, par exemple, d'où savons-nous qu'apprendre à lire rapidement est meilleur pour la formation éducative qu'apprendre lentement par des méthodes plus méprisées ? N'est-ce pas là quelque peu retrouver l'opposition entre l'apprentissage des langues par Assimil ou par une étude longue de plusieurs années ? Et l'on sait que, sur ce point, les discussions ne manquent point.

Il faut donc nous tourner vers la psychologie. Celle-ci ne suffit pas, et elle ne suffira jamais, car elle ne peut poser une échelle des valeurs incontestable, ce n'est pas son rôle. Elle ne nous dira pas s'il vaut mieux faire des sujets trop obéissants ou des citoyens trop anarchiques : il lui faut bien laisser ici la parole aux moralistes et aux politiques. Mais, dès que l'on est d'accord sur certains buts, par exemple sur la primauté de l'éducation sur l'instruction, elle seule peut fournir les bases d'une pédagogie valable. Si je me pose la question : comment former un citoyen intelligent et raisonnable, et non un esclave obéissant et efficace ? C'est au psychologue à me donner, à moi pédagogue, les bases sur lesquelles j'édifierai un système de techniques pédagogiques efficaces. Sans suffisante psychologie, je ne puis qu'errer au hasard et, comme tant d'autres pédagogues, instaurer une formation qui mènera peut-être mes élèves bien loin du but que j'avais visé. Pensons aux Jésuites formant Voltaire ou à ces parents bien intentionnés qui, quoique pédagogues, ne sont point fiers des héritiers qu'ils se découvrent à leur adolescence.

Psychologie d'abord, pédagogie ensuite, telle est donc la règle logique. Et sans doute ne pouvons-nous ici suivre la logique, car pour l'éducateur comme pour le médecin l'action presse. Et, pas plus que le médecin ne peut attendre, pour soigner un malade, des connaissances biologiques ou des médicaments encore ignorés, l'éducateur ne peut attendre le psychologue ; il faut bien que la tradition pédagogique et le génie individuel suppléent aux manques de la psychologie.

Mais cela ne dispense point de voir loin et de chercher les connaissances psychologiques qui, dans un an, dix ans ou un siècle, permettront de mieux assurer une pédagogie brillante. Le devoir du psychologue fondamentaliste est de ne pas prévoir immédiatement l'application mais de chercher, dans une recherche objective, les connaissances que d'autres

utiliseront plus tard. Quand ? Il ne peut le savoir, et il ne doit pas même se poser la question. Il doit creuser le chemin, et c'est tout : ce n'est pas lui qui mènera les voyageurs.

Cela n'empêche point le psychologue de chercher son inspiration dans la psychologie implicite que recèlent nécessairement les pratiques éducatives, car il lui faut bien des hypothèses de départ et, à ne pas élargir son horizon, il risquerait de creuser toujours au même point du chemin au lieu d'avancer, tels ces psychologues qui, de toute leur vie, n'ont jamais étudié qu'un test ou un appareil, sans se demander si, dans une autre direction, on ne trouverait pas mieux.

Or la distinction classique de l'instruction et de l'éducation fournit justement l'une de ces hypothèses majeures, si bien que l'on peut se demander si notre psychologie contemporaine est capable d'expliquer à la fois ces deux processus.

On ne peut nier l'existence d'une psychologie de l'instruction bien développée. Elle comprend aussi bien les études sur le conditionnement que celles qui portent sur l'apprentissage ou l'acquisition des schèmes opératoires. Dans ces divers domaines, les progrès ont été rapides depuis le début du siècle grâce à une pléiade de chercheurs qui vont de Pavlov à Piaget.

C'est grâce à ces chercheurs que l'on a pu envisager par exemple l'introduction du conditionnement dans l'enseignement ou l'enseignement programmé (né, chez un Skinner par exemple, de recherches sur le conditionnement), ou que l'on a pu distinguer des étapes d'instruction correspondant aux opérations concrètes ou aux opérations abstraites. Tout n'est point parfait en ce domaine, il est vrai, et il reste bien des recherches à faire, mais en gros la voie est frayée.

En revanche, la psychologie de l'éducation reste fort embryonnaire. Et cela tient à un défaut général de notre psychologie, défaut parallèle à celui

que nous dénonçons plus haut en pédagogie. Il est plus facile à la fois d'étudier et de façonner la part superficielle du psychisme qui intéresse plus l'instruction que l'éducation. C'est essentiellement la part consciente, celle sur laquelle on peut observer à la fois les effets de l'enseignement et ceux de l'expérience psychologique. De même qu'il est plus facile de « bourrer » que d'éduquer, il est plus facile de recueillir pour les analyser des données superficielles. Une fois ces données recueillies, on peut les coder, les inscrire sur fiches, les soumettre à des techniques statistiques, les faire analyser par des machines. Et, si l'on procède vite, il suffira de quelques séquences factorielles pour pouvoir livrer au public des résultats exacts, mais superficiels concernant, par exemple, les aptitudes scolaires (1). On peut aussi classer ces données, dans une perspective génétique de manière à constituer des étapes successives. On peut encore se borner à étudier les séquences S-R (stimulus-réponse) dans une perspective réflexologique.

Tout cela est fort bon, et, dans d'autres domaines, on peut en tirer des applications magnifiques, mais non en ce qui concerne l'éducation. Il n'est pas utile de rappeler les limites d'une perspective inspirée de la réflexologie en ce qui concerne l'enseignement : ce n'est certes pas de ce côté là qu'on pourra améliorer l'éducation (2). La psychologie d'inspiration factoriale, parce qu'elle est simplement attachée aux différences entre sujets d'une unique population, a parfois mené à une conception fort discutable des aptitudes scolaires. Et, malgré tous les efforts qui ont été faits pour tirer une pédagogie, du magni-

(1) Voir la critique que nous avons, à plusieurs reprises, faite de cette méthode « La Culture Générale », 2<sup>e</sup> partie, dans *Psychologie française*, 1957, 3 : *L'erreur de la différence*.

(2) La théorie des « médiateurs » récemment introduite en ce domaine est en fait une reconnaissance du caractère trop simpliste d'une psychologie en S-R.

fique édifice psychologique bâti par Piaget, les résultats restent fort maigres.

Il ne pouvait en être autrement, car ces psychologies ne touchent jamais que la superficie du psychisme, non ces profondeurs que veut atteindre le véritable éducateur. Il ne faut point ici incriminer les pédagogues, car ceux-ci ont fait tous les efforts possibles pour utiliser les résultats que leur donnaient les psychologues. Il faut plutôt reconnaître que la psychologie dont ils disposaient reste une psychologie encore trop jeune en ce délicat domaine de l'éducation. Une telle psychologie, fort valable en d'autres domaines, ne l'est plus guère lorsqu'il faut, par un examen, juger du niveau d'un psychisme individuel, ou imaginer des techniques qui agissent en profondeur sur ce psychisme : c'est pourquoi les efforts pédagogiques menés dans une inspiration psychologique sont si souvent décevants. On peut bien baser une psychologie publicitaire, une psychologie du travail ou certaines formes de psychologie clinique sur une psychologie en S-R ou une psychologie des formes opératoires, cela n'est plus possible dès qu'on aborde la formation morale et personnelle. C'est pour la même raison que la psychopathologie a tiré si peu de chose des psychologies auxquelles nous pensons, et que la psychanalyse, lorsqu'elle a tenté de s'élever des cadres trop rigides qui furent d'abord les siens, n'a pu chercher une aide qu'en se tournant vers la psychologie sociale, mais non vers la psychologie expérimentale, la psychologie factoriale ou la psychologie en S-R.

Le cas de la psychanalyse est ici bien instructif. Si, par la sociométrie, par le psychodrame, par l'anthropologie culturelle, elle a pu étendre son domaine, plus ou moins explicitement, il lui a été presque impossible de transposer sur le plan expérimental des découvertes et des principes essentiels, et elle a dû se contenter des seuls appels cliniques, comme si, par exemple, on ne pouvait soumettre

à une étude précise, expérimentale et quantitative, les relations entre le Moi, le Ça et le Surmoi. Et la faute n'en est point à la psychanalyse seule, mais à l'insuffisance d'une psychologie fondamentale trop attachée à la superficie du psychisme.

Que faudrait-il donc étudier pour faire pénétrer en profond l'étude psychologique réclamée par les pédagogues, comme par les psychanalystes, ces praticiens dont l'art peut annoncer et guider les pas futurs de l'étude scientifique ? Il faudrait d'abord se rendre compte que, sous les relations en S-R, sous les schèmes opératoires, sous les facteurs, il est des éléments plus profonds. Ces éléments, les bons maîtres les connaissent bien. Ils savent que la réussite finale d'un élève dépend de son sérieux, de sa méthode, de son amour du travail, de sa stabilité, de sa maîtrise de lui-même, bref de tout un ensemble d'attitudes plus ou moins liées. Sans doute est-il des aptitudes intellectuelles, si l'on veut, celles qui correspondent aux facteurs divers qu'isole l'analyse factorielle ; mais d'une part ces aptitudes proviennent d'une construction dont les moteurs et les principes doivent être cherchés plus bas ; des travaux comme ceux par lesquels des chercheurs russes (Léontiev et d'autres) ont montré l'immense part de l'éducation dans les aptitudes musicales, nous avertissent assez qu'il nous faut être prudents en ce domaine. Et d'autre part, nous savons bien aujourd'hui combien ces aptitudes sont fonction non seulement du milieu social, mais aussi de l'atmosphère familiale qui forme à un travail plus ou moins assidu. Nous savons aussi ces jeunes prodiges sans avenir, et ces élèves travailleurs sérieux et un peu lourds qui, plus tard, deviendront pleins de finesse. Nous savons combien sont imprécis des instruments comme le Q.I., et encore plus le Q.D. (3), ou

(3) Le quotient de développement (Q. D.) des premières années se trouve en corrélation nulle ou même légèrement négative,

comme les tests projectifs (4). Le malheur ici est qu'on a voulu passer trop vite à des applications ou même que l'on a commencé par les applications. Et sans doute ne peut-on condamner les praticiens, car pour eux le temps presse, leur devoir est d'intervenir : c'est au psychologue fondamentaliste à creuser là où ils sont contraints de griffer seulement.

Dire cela, c'est dire que la recherche que demande une psychologie de l'éducation doit s'armer de patience. Il faut se dire que les applications ne sont peut-être pas possibles avant bien des années, que le meilleur chercheur ne verra peut-être jamais passer dans la pratique ses découvertes les plus importantes. Et que cela est bien ainsi, car un souci trop net de l'application ramènerait nécessairement à des recherches trop superficielles.

Qu'est-ce donc qu'une aptitude intellectuelle ? D'abord certes un ensemble de techniques, de savoir-faire plus ou moins précis. A la limite un conditionnement, comme celui de l'élève qui suit, pour faire une division, la règle indiquée, sans en comprendre la raison ; ou celui de l'élève qui résout le problème des coureurs, mais ne peut le transposer au problème des récipients qui se vident. Reconnaissons que de tels mécanismes de base ne sont point sans valeur, mais

avec le Q. I. de l'adolescence. Le Quotient intellectuel (Q. I.) présente parfois des chutes et des remontées assez brutales ; il reste trompeur lorsqu'on l'applique parallèlement à des sujets urbains et ruraux, ou de milieux culturellement riches ou pauvres. Si l'on en use, c'est faute de meilleurs instruments.

(4) Les tests projectifs visent sans doute à pénétrer plus profondément dans le psychisme. Mais nous manquons trop de critères qui, en justifiant leur emploi, puissent aider à leur donner une validation précise, si bien que malgré tous les travaux accumulés à leur propos, la valeur des résultats qu'on en tire dépend essentiellement de celle du psychologue qui les interprète. Ils ressemblent plus à des situations cliniques privilégiées qu'à des instruments de mesure. Que mesureraient-ils ? Bien souvent on ne peut répondre à cette question de manière assez précise.

il est trop clair qu'ils ne suffisent que pour des tâches fort étroites : c'est la dactylo qui tape un texte sans y rien comprendre, et parfois fort bien, mais aussi parfois avec d'effroyables erreurs de lignes ou de pages ; c'est l'adjudant Flick qui ne veut rien savoir. Dans certains régimes, et dans certains postes, il est peut-être besoin de travailleurs ainsi conditionnés mais il ne s'agit point encore là d'éducation. De plus, après avoir fondé de grands espoirs sur des analyses précises du poste de travail d'une part et des facteurs du psychisme du candidat d'autre part, les spécialistes de la psychologie professionnelle ont dû reconnaître que cette méthode restait fort médiocre, et qu'il valait mieux faire appel à des aptitudes plus larges, et en particulier au facteur G, les facteurs particuliers n'intervenant alors que pour donner plus de précision au pronostic : c'était là reconnaître ce fait que, même dans des postes spécialisés, il est besoin d'autre chose que d'un simple savoir faire. Et plus le poste est élevé, moins il est spécialisé, moins aussi l'on peut faire fond sur un pronostic, même fondé sur des aptitudes très larges. C'est que l'aptitude véritable dans ce cas, ne peut plus être ramenée ni à un savoir-faire ni même à un simple facteur d'intelligence générale : elle implique des attitudes plus profondes, à la fois intellectuelles et caractérielles (5).

Bien plus — et c'est à quoi mènerait aussi une réflexion sur les « médiateurs » — même lorsqu'il s'agit de mécanismes de base, il faut déjà faire intervenir des attitudes profondes. Il faut en effet ici bien distinguer entre le simple conditionnement automatique et l'obéissance à une consigne. Le premier se suffit à lui-même, mais aussi ne le trouve-t-on guère chez l'homme que dans des automatismes qu'ignore la conscience. Le second suppose des éclairs de conscience, il ne déroule pas auto-

(5) Voir notre ouvrage : *La Culture Générale*, 2<sup>e</sup> partie.

matiquement ses séquences ; la norme ici n'est jamais qu'un impératif plus ou moins catégorique, et non une contrainte de l'ordre de celle du conditionnement pavlovien. Il ne suffit pas d'avoir compris comment je puis manier une machine à enseigner ou extraire une racine carrée pour que je suive la consigne. La consigne, c'est un programme d'action, et l'on sait que le programme reste souvent lettre morte. Non qu'il s'agisse ici d'un refus implicite ou d'un oubli, mais bien plutôt d'une incapacité fondamentale à s'attacher aux séquences prévues par le programme, à s'astreindre à respecter la règle, à considérer que celle-ci s'impose à moi. C'est donc qu'il s'agit d'une sorte d'attitude d'obéissance à la consigne. Cette attitude n'est point constitutionnelle, elle doit être acquise, et nous commençons à connaître sa genèse, ou plutôt sa conquête.

La prise en considération de cette attitude nous semble devoir être beaucoup plus importante pour le pédagogue que la connaissance des normes opératoires que l'élève doit acquérir progressivement, car c'est là la base de l'acquisition des normes opératoires, et par la suite le continu point d'appui duquel dépendent les activités commandées par une règle, disons les **conduites de consigne**. Or nos maîtres connaissent bien, sans trop la distinguer, cette attitude ; ils peuvent la confondre parfois avec la discipline — dont elle n'est point complètement séparable — ou avec le conditionnement, mais ils savent combien il est nécessaire pour un élève de savoir écouter d'abord ce qui est dit, puis ensuite l'appliquer. Il est des têtes folles qui commencent bien mais s'arrêtent vite, des esprits inconstants, instables sans cesse déviés par les stimuli nouveaux. Savoir obéir à une consigne, c'est montrer de la persévérance, c'est savoir se diriger soi-même, c'est jeter entre soi et l'autre un pont par l'intermédiaire de cette consigne qui vaut à la fois pour moi et pour l'autre. Sous les

termes de persévérance, d'attention, de stabilité, c'est bien souvent cette attitude d'obéissance à la consigne qui est désignée. Elle est le fondement indispensable à tout progrès scolaire. Tant qu'elle n'est pas acquise, le comportement ne peut que rester instable, puisqu'il obéit non à une consigne donnée et immuable — qu'elle soit intérieure ou sociale — mais à ces stimuli variables et à des motivations changeantes. Si le jeune enfant présente une telle instabilité, c'est justement par la faiblesse de cette attitude. Mais c'est elle qu'il recherche, qu'il développe dans bien des jeux de persévérance (par exemple d'immobilité) et dans les jeux réglés, aussi bien que dans la classe (6).

Si c'est cette attitude d'obéissance à la consigne, privilège de l'esprit humain, qui assure la stabilité psychique de l'élève, c'est aussi et surtout elle qui permet la constitution des **conduites de travail** : travailler, c'est conformer une action créatrice à un projet d'ordre social, et ce projet n'est qu'une consigne particulière. Le travail demande une consigne plus élaborée et plus sociale que la tâche, et l'on pourrait, à la rigueur, distinguer des conduites de travail ces conduites de tâche qui ont tant intéressé les spécialistes des écoles maternelles : lorsqu'un petit refuse d'aller en récréation sous prétexte qu'il n'a pas encore fini de ranger ses cubes, c'est là une preuve qu'il a acquis une certaine attitude de tâche, et il n'est point inutile de souligner que l'une des fonctions essentielles de la maternelle est de commencer à faire acquérir cette attitude. Savoir s'accrocher à une tâche, ce qui manque trop à trop d'enfants, n'est-ce pas là l'aptitude essentielle, l'aptitude des aptitudes, car grâce à elle il est possible d'acquérir à peu près toutes les autres. C'est aussi

déjà commencer à savoir faire un devoir, à remplir son devoir. En bref, disons que là est le but principal d'une éducation bien comprise.

Or, pour aider à la constitution de cette attitude, il est bon d'en connaître la genèse. Il faudrait donc disposer à cet effet d'études scientifiques nombreuses et convergentes. Malheureusement, nous ne voyons guère encore que peu de recherches de ce type. Celles de Luria d'abord, qui sont bien connues, et qui ont porté sur la manière dont le jeune enfant parvient à obéir à une consigne venue des adultes. Celles aussi que, depuis une dizaine d'années nous avons menées, d'abord seul, puis avec l'aide d'un groupe de jeunes chercheurs enthousiastes.

Il serait ici facile de multiplier les analyses et les conséquences, ou de nous perdre dans des exposés techniques qui ont mieux leur place ailleurs. Mais l'important pour nous est seulement de faire comprendre que, sous les aptitudes intellectuelles et scolaires si souvent étudiées, il est des éléments de base plus importants, ce qui revient à dire que l'éducation seule permet une véritable instruction. Ces éléments de base, ces assises de l'intelligence et de la culture, ce ne sont plus des données de la conscience, ce sont des attitudes diverses. Nous avons pris comme exemple l'attitude d'obéissance à la consigne parce qu'elle est de première importance et que son étude est mieux commencée, mais nous aurions pu aussi invoquer les attitudes d'ordre, les attitudes de rigidité ou de fluidité, attitudes de cohérence mentale, et bien d'autres encore (7). Il eut aussi fallu faire une

(6) Voir notre ouvrage : **Attitudes Intellectuelles et spatiales dans le dessin**, C.N.R.S., 1968.

(7) Ces attitudes sont étudiées dans notre laboratoire par toute une équipe, dont les résultats ont commencé à être publiés ou le seront prochainement pour l'ordre (Cazayus) et la rigidité (Bajard). Nous avons nous-même ébauché l'étude de la cohérence mentale, et d'une certaine forme de stéréotypie dans l'ouvrage cité par ailleurs, en même temps que de l'obéissance à la consigne.

place aux attitudes méthodiques, dont, depuis Descartes qui les a mises au début de sa philosophie, l'importance n'est point discutable : à partir de premières recherches menées sur ce point, certains chercheurs de notre époque ont pu entrevoir la différenciation de ces méthodes en fonction des âges et des individus, et commencer à distinguer des méthodes plus ou moins efficaces ; la variété de ces méthodes commande sans doute aussi à l'éducateur une variation de ses propres méthodes en fonction de cette diversité enfantine, en particulier à travers les divers âges ; mais il serait prématuré de tirer sur ce point des conclusions trop hâtives.

Il faudrait aussi, dans ces profondeurs de l'intelligence, continuer à étudier les phénomènes de transfert, si important pour la conception d'un enseignement. Nous n'en sommes heureusement plus au temps où l'on affirmait avec Stratton : « On apprend ce que l'on apprend ». Les travaux de Katona, puis de bien d'autres, ont montré que, d'une discipline à l'autre, d'une acquisition à l'autre, se transmettaient certaines qualités qui ne sont, en fait que celles des attitudes générales et des méthodes, dont nous parlions plus haut. Une recherche comme celle de Repousseau a bien montré, par exemple, que l'acquisition du français, si elle est conçue en ce but, peut retentir sur les autres disciplines, et jusque sur des performances pratiques comme celles que suppose l'épreuve du tourneur (**Enfance**, septembre, décembre 1962). Là encore, il est un champ d'études particulièrement important, parce que, portant sur les principes mêmes dont doit s'inspirer le pédagogue, il peut seul résoudre la vieille antinomie entre information et culture générale.

L'étude de ces attitudes fondamentales présente aussi un intérêt proche, c'est de nous délivrer de l'excès primat accordé actuellement à des instruments de mesure dont tout psychologue sait bien l'imperfection.

Revenons, par exemple, au Q. I. Outre les défauts déjà signalés, il présente celui de plafonner beaucoup trop tôt, d'où sont venues toutes ces discussions stériles sur l'âge d'achèvement de l'intelligence : quatorze ans ? seize ans ? dix-huit ans ? Discussions à la Diafoirus, qui ignorent complètement le réel, car tout homme d'expérience sait quelle différence d'efficacité il y a entre l'intelligence d'un homme à dix-sept ans et à trente-cinq ans. Il eût fallu en conclure que l'instrument employé était imparfait, et chercher dans une autre direction. Mais l'on s'est trop laissé obnubiler par l'acquisition des normes opératoires qui déjà sont l'objet essentiel de nos tests d'intelligence ; tout au plus a-t-on parfois songé à remplacer les tests empiriques de Binet et de bien d'autres par des estimations de l'étape à laquelle l'élève était parvenu dans la hiérarchie si bien étudiée par Piaget. Mais la doctrine de Piaget aussi reste trop doctrine de logicien, et considère que l'achèvement de l'intelligence correspond à la mise en place des ultimes schèmes opératoires, si bien que l'on retrouve la même difficulté, et que là aussi l'intelligence ne progresse pas plus après dix-sept ou dix-huit ans.

Il eût fallu se demander comment se fait le progrès intellectuel après l'adolescence. Or, il est assez probable que, sauf dans des domaines très particuliers (arithmétique et scientifique) le progrès ne porte guère sur des schèmes opératoires dont la forme est déjà acquise. Porte-t-il donc sur des connaissances, sur des informations ? Oui, certes, mais là n'est pas l'essentiel, et un âne chargé de connaissances n'en reste pas moins un âne. Réflexion, nous dira-t-on, mais qu'est-ce donc que réflexion, qu'est-ce plutôt pour un homme que d'être réfléchi ? Il ne s'agit plus seulement de savoir procéder à certaines opérations, il s'agit plutôt de ne pas laisser le raisonnement primer sur le jugement, de savoir se dépêtrer d'arguments spéciaux, de savoir refuser la

preuve verbale afin de prendre son temps. La tradition cartésienne est ici bien coupable qui nous a fait trop oublier la sagesse de Montaigne : ce que Montaigne refuse d'accepter trop vite, ce sont justement ces déroulements cartésiens de raisons qui mènent à toutes les idéologies. Non qu'il refuse la raison — et il le dit sans ambages — mais il se méfie du raisonnement, ce pot à deux anses qu'on peut toujours saisir soit à droite, soit à gauche. Or ce qui manque au plus haut point dans l'intelligence adolescente, c'est justement ce mouvement de défiance et de refus préalable. Chez l'adolescent, la raison n'est trop souvent que raisonnement, et le raisonnement reste incertain faute de ces bases, de ces points d'appui, de ces « ornières » — comme disait Montaigne —, que sont les attitudes profondes. Les psychanalystes ont frôlé cette idée lorsqu'ils ont étudié le Surmoi, ce guide et protecteur du Moi ; mais il leur a manqué de transférer ces notions sur le plan des processus intellectuels, ce qui n'était point leur affaire.

Ce qui donne sa force à l'intelligence de l'adulte, c'est qu'elle dispose d'appuis qui manquent pendant la jeunesse. Et, si certains de ces appuis sont d'ordre social — ces institutions que Montaigne appelle à son secours — et certains d'ordre simplement mnémonique, comme les cadres de la pensée, les plus importants sont au tréfonds de nous-même sous forme d'attitudes. Ce sont sans doute d'anciens savoirs fondus ensemble dans des complexes plus ou moins diffus, et tel est le sens de la célèbre définition de la culture comme ce qui reste quand on a tout oublié ; ce sont aussi des attitudes intellectuelles qui mènent par exemple à sérier les problèmes, à prolonger l'enquête dans le temps et vers d'autres horizons, d'où vient le besoin de confirmations, d'accords et de synthèse : on a souvent analysé la manière dont une conversion se fait lentement, à partir d'une première fissure, par un élargissement

progressif qui englobe des structures mentales de plus en plus larges ; au contraire, la conviction du jugement repose sur une certaine synthèse, sur un accord entre positions voisines, sur un équilibre de soi, et celui-ci n'est point atteint par une unique chaîne linéaire d'inférences, mais par des accrochages de cette chaîne à d'autres chaînes et à des points d'appui multiples et solides. Pour réaliser ces accrochages, il est besoin de faire appel à d'autres processus psychiques que ceux qui commandent la liaison des schèmes opératoires ; il faut savoir sortir de la chaîne linéaire, savoir la laisser floue (ne pas trop tendre sa pensée, dit-on), savoir attendre sans impatience. C'est cette mise en place du raisonnement qui est raison, mais non encore le seul raisonnement. Et l'on voit assez qu'ici ce qui compte, ce ne sont plus les seuls schèmes opératoires, mais ces attitudes implicites que nous tentons déjà de faire acquérir à nos écoliers lorsque, en marge de leurs copies, nous écrivons certaines notations : « Trop rapide », « Insistez », « Cernez mieux le problème », « Revenez au sujet », etc...

La géographie et la généalogie de ces attitudes intellectuelles n'est point encore faite, elle s'ébauche seulement, mais nous en savons assez pour considérer qu'il y a là des attitudes le plus souvent autant morales qu'intellectuelles : c'est toujours gouvernement de soi, dirait Alain. Et ce qui apparaît plus en clair chez l'adulte ou l'adolescent vaut également chez l'enfant : pour lui aussi, ces attitudes ou des attitudes analogues sont essentielles. On serait tenté d'y voir une politesse, en élargissant ce terme plus qu'on ne le fait d'ordinaire. Politesse à l'égard des autres certes, et non point simple savoir-vivre mais politesse réelle, et déjà tact. Mais il y a plus que la politesse, car certaines attitudes intellectuelles réalisent une police interne en guidant les processus psychiques : ainsi de cette attitude, née de nos traditions culturelles, qui oriente notre espace mental de gauche

à droite et dont on peut suivre l'acquisition chez l'enfant. Il est là une sorte de latéralisation mentale, bien plus importante que la latéralisation physique, qui d'ailleurs en dépend pour une assez bonne part (8). En revanche d'autres attitudes semblent, malgré leur aspect intellectuel, plus liées aux traits caractériels, comme cette cohérence mentale entre images conceptuelles que nous avons isolée et étudiée, et dont le manque est très sensible chez des sujets caractériels (Voir **Enfance**, 1967.).

Les premières recherches, portant sur ces attitudes mènent toutes à établir leur genèse progressive et leur lien avec des facteurs d'ordre social et culturel. Elles nous montrent aussi qu'il y a une vie de ces attitudes : par exemple, la rigidité peut être fort utile vers onze ans, mais non vers quinze ans ; l'obéissance à la consigne est liée d'abord à l'intelligence, puis elle s'en sépare. Il y a là des éléments qui pourront un jour peut-être servir à mieux préciser les pédagogies des divers âges. Des différences aussi apparaissent entre sujets de divers niveaux intellectuels, bien que de même âge, et cela peut conduire à des conséquences pédagogiques intéressantes, soit qu'on adopte une pédagogie différente à chaque niveau, soit qu'on tire de là, si c'est possible, une technique afin de suppléer aux manques de niveau inférieur. Mais de toutes parts, dans de telles recherches s'ouvrent des voies dont on voit qu'elles mèneront, un jour ou l'autre, à des conséquences pédagogiques d'une importance d'autant plus grande que, cette fois, on ne touche plus seulement à des techniques particulières, mais aux principes même qui sont à la base de toute pédagogie.

C'est toute une psychologie de l'éducation qui commence ainsi à

---

(8) Il est de mauvaises latéralisations mentales accompagnées de latéralisations manuelles suffisantes ; mais l'inverse ne semble guère possible, d'après nos recherches. Voir ouvrage déjà cité.

s'ébaucher. Et, aux travaux mentionnés, il faudrait ajouter les travaux de l'école russe, ceux déjà cités de Luria, mais aussi ceux par lesquels l'école de Tbilissi, à la suite d'Uznadze, est parvenue à constituer — dans une autre perspective — une psychologie des attitudes qui, quoiqu'encore trop occupée des simples « sets » passagers, peut descendre jusqu'aux attitudes de base qui intéressent surtout l'éducation. Ceux aussi des chercheurs qui, comme Smirnov ou Mentchinskaia, ont transporté dans le laboratoire psychologique les préoccupations des éducateurs, se demandant par exemple comment s'opérait ce qu'ils nomment « appropriation » des connaissances, retrouvant ainsi l'assimilation de Montaigne.

Montaigne, il est vrai, malgré son génie pédagogique, ne pensait point à une recherche scientifique, il restait trop sur ce point un homme de son temps. Mais c'est aux chercheurs de notre siècle à suivre à nouveau l'itinéraire pédagogique de Montaigne, non en simples curieux qui parcourent la lande, mais en ouvriers qui aménagent une route.

Il faut cependant avouer qu'en ce domaine de l'éducation, la recherche psychologique présente des difficultés supplémentaires. Non seulement elle ne peut se contenter des instruments habituels, dont nous avons signalé plus haut l'insuffisance, mais il lui faut compter avec une importance accrue du facteur temps. Par exemple, les recherches sur le « transfert de training » menées jadis par les Américains à la suite de Thorndike ont échoué parce qu'elles négligeaient le fait que la création d'une attitude profonde ou le transfert d'une discipline à une autre demandent non des jours, mais des années. Vouloir étudier l'imprégnation éducative sans prolonger l'expérience pendant des années, c'est s'en tenir au fait actuel, non étudier sa genèse chez des sujets bien individualisés — et, par exemple, le mérite de l'expérience pédagogique de Repusseau déjà citée est d'abord

de s'être poursuivie plusieurs années, ce qui permettait de mettre en lumière des phénomènes qui ne pouvaient apparaître dans les expériences trop rapides de Thorndike (9).

On peut bien, certes, opérer par des coupes transversales sur des populations prises à divers niveaux de scolarité, comme nous l'avons fait nous-même, mais les avantages pratiques de cette technique ne doivent point masquer ses insuffisances : si les méthodes pédagogiques ont varié depuis dix ans, cela entache d'un biais toute comparaison entre des écoliers de dix ans et des étudiants de vingt ans. Or nous avons pu récemment mettre au jour des résultats qui prouvent que, de 1958 à 1966, il s'est produit un changement dans certaines attitudes profondes de la population scolaire (en particulier l'obéissance à la consigne). D'autre part, il faut tenir compte de l'époque scolaire, trop souvent négligée : nous avons pu montrer par plusieurs recherches convergentes que les attitudes intellectuelles acquises par l'enseignement étaient sujettes, du fait de vacances prolongées, à une détérioration, de moins en moins grave avec l'âge, mais telle dans les petites classes primaires que les résultats obtenus en octobre d'une année sont très inférieurs à ceux de février de la même année. Enfin, les différences individuelles, en ce qui concerne à la fois les attitudes de base et les attitudes méthodiques, sont telles qu'il faudrait adjoindre aux études longitudinales portant sur des populations des études portant sur des individus ; et cela pose le problème des épreuves qu'il est dès lors nécessaire de diversifier.

Ces quelques exemples suffisent. Disons encore cependant que la psychologie de l'éducation rencontrera sur sa route non seulement ces diffi-

cultés là, mais aussi toutes celles qui ont gêné et gênent encore la psychanalyse, car les deux types de recherche ne manquent point de parenté. Si le psychanalyste procède par anamnèse, en remontant vers le passé, alors que le psychologue de l'éducation suit la route inverse, tous deux visent également les profondeurs du psychisme, ces régions où l'intelligence et la personnalité se fondent. Et ils retrouvent, dans ces profondeurs non seulement des pulsions d'ordre constitutionnel, mais des éléments sociaux dont l'importance apparaît de plus en plus (10), et même ces archétypes signalés par Jung dont l'explication se trouve dans les attitudes profondes formées par l'éducation collective.

Il y a là certes un terrain de jeu passionnant pour le chercheur, mais aussi un terrain difficile — et c'est peut-être pourquoi on l'a si peu fréquenté. Il faut, dans de telles recherches, la plus grande patience, car le chercheur ne peut compter sur une application immédiate — sauf cas exceptionnels, comme nous en avons déjà cités — (11) — il sait qu'il travaille pour les générations futures, qu'il ne lui est pas permis de mettre sur pied une doctrine pédagogique qui porte son nom — tentation difficile à éviter chez les pédagogues — mais que ses travaux, et ceux des autres chercheurs qui poussent la recherche dans des voies parallèles, permettront enfin un jour de délivrer la pédagogie de ces vaines discussions desquelles on espère vainement tirer des principes sûrs et des bases solides. Ces discussions, dans lesquelles transparait parfois la sagesse de leurs auteurs ne sont point inutiles, certes, au moment qui est le nôtre ; elles peuvent fournir des hypothèses, éclairer quelque peu la route que

d'autres parcourront, elles sont ainsi à la pédagogie scientifique ce que la phénoménologie est à la psychologie ; mais vouloir s'y tenir serait vouloir conserver le domaine de la logomachie là où peuvent intervenir les instruments scientifiques. Et vouloir se contenter d'appliquer ces instruments au niveau des techniques d'instruction, c'est bâtir un monument sur du sable, car l'instruction n'est rien, si elle ne s'appuie sur une éducation solide.

Le malheur est justement que, faute d'applications, qui vaillent pour demain ou le futur proche, les pouvoirs publics ne se soucient guère de telles recherches : pour le politicien aux vues toujours courtes, mieux vaut s'occuper d'enseignement programmé ou des moyens audio-visuels. Espérons cependant que, en France, comme cela s'est fait déjà ailleurs, on s'avisera un jour dans les hautes sphères qu'une population instruite peut bien constituer une population excellente de manœuvres et de sous-ordres, mais que, pour faire ces citoyens, il faut avant tout se soucier de l'éducation et que, dans ce but, il est nécessaire de permettre ces recherches scientifiques longues et coûteuses sans lesquelles l'éducation manquera longtemps de bases solides. Ce jour-là, et ce jour-là seulement, on pourra enfin parler de pédagogie scientifique. Et peut-être même d'éducation scientifique.

Jean CHATEAU,

professeur de pédagogie  
à la Faculté des lettres de Bordeaux

(9) Rappelons-nous toujours l'observation pleine de sagesse de Kant d'après laquelle on juge de la valeur d'une méthode pédagogique uniquement aux adultes qu'elle a formés.

(10) Par exemple jusque dans les dimensions du dessin. Voir notre article in *Bulletin de Psychologie*, mars 1966.

(11) Ou celui de M. Cazayus, qui remet en cause certains exercices classiques dans les maternelles, in *Psychologie française*, mars 1966.



---

---

## LA PÉDAGOGIE DES CLASSES DE TRANSITION

---

---

« Des sous-instruits normalement doués, d'autres dont certaines aptitudes sont, parfois provisoirement, de niveau médiocre », **Circulaire Ministérielle**, 15 juillet 1963.

### I. — LE PROBLÈME.

Il y a deux manières de concevoir et d'accomplir la **démocratisation de l'enseignement** — ou plutôt, il devrait y avoir deux séries de recherches et d'activités complémentaires et coordonnées, conduites au profit de la démocratisation de l'enseignement : d'une part, ce qui est généralement admis sinon réalisé, la possibilité pour les enfants issus des classes sociales les plus humbles d'accéder aux niveaux les plus élevés de la culture ; d'autre part, le respect de la dignité et de l'avenir de ceux qui, malgré les efforts précités, resteront dans les classes ouvrières et paysannes. Ce n'est pas être injuste que d'affirmer que cet aspect du problème a été moins clairement perçu que l'autre. Il faut reconnaître, dans l'enseignement contemporain, les survivances des temps du mépris pour les hommes que l'on appelait « mécaniques », les « rustiques », à qui Erasme lui-même conteste le droit d'atteindre aux « belles lettres », voire à « la civilité honnête ». Dès le cours dit préparatoire, les valeurs et vertus scolaires congédient celles qui puisent noblesse et efficacité dans le travail concret, manuel ou sensoriel : ce sont les valeurs de l'Intellectuel — de l'Intellectualiste — ce sont les vertus du scribe qui sont, seules, prisées et reconnues en un milieu qui exerce une profonde influence sur l'**Enfant** et sur la Société. Ce n'est pas notre propos de chiffrer quelle petite partie de la personnalité est ainsi encouragée, récompensée, privilégiée, au point d'en faire le critère de réussite, la chance de destin scolaire. Au moins pouvons-nous dire que sont peu appréciés l'adresse manuelle, la finesse sensorielle, le goût artistique, la fermeté caractérielle, le sens des

initiatives, le désir de responsabilités, l'esprit d'entreprise et d'équipe...

Or voilà qu'il est décidé de prolonger jusqu'à seize ans l'âge de la scolarité obligatoire. Etant admis que 70 à 80 % des écoliers accèdent, selon les régions, en 6<sup>e</sup> normale, ce sont environ, 200 000 élèves par classe d'âge qui devraient bénéficier du nouveau statut scolaire. L'expérience, pénible, des classes dites de fin d'études a montré que ce problème de portée statistique se doublait d'un problème pédagogique et humain. Aucun n'est socialement plus important, qui laisse loin derrière soi les modalités du baccalauréat. Aucun n'est pédagogiquement plus complexe, si l'on veut bien considérer l'hétérogénéité de la clientèle scolaire.

Il convient de rappeler les critères de la réussite à l'école — en soulignant combien, par la nature même des programmes, cette réussite est liée à la condition sociale, au « tonus verbo-conceptuel » de la famille : il suffit de beaucoup de mémoire et d'un peu de ténacité (celle de la famille en particulier) pour réussir en de multiples disciplines qui se ramènent à la répétition à l'identique de textes généralement imprimés ; par suite de leur caractère préfabriqué, de la régulation des données, les problèmes se réduisent à un jeu opérationnel non moins mnémotechnique ou mécanisé ; la pratique correcte du français serait plus significative si ne jouait le vocabulaire familial : d'ailleurs, l'orthographe — la dictée — devient rapidement discriminatoire, la mémoire des graphies y comptant plus que l'exercice de la réflexion. Certains satisfont à tout cela, qui sont promus au destin universitaire. D'autres rentreront dans cette catégorie des « moins doués », analysée par Robert Dottrens dans l'**Education nationale** du 6 juin 1963 : « enfant d'intelligence moyenne ou inférieure à la moyenne, à l'exclusion des débiles mentaux et de caractère — ce jugement étant établi sur le vu de leurs résultats scolaires. »

En fait, il s'agirait de sous-instruction plus que de sous-intelligence. Des écoliers retardés par la maladie, contrariés dans leurs études par le statut forain ou rural de leurs parents, des fils d'étrangers nouvellement installés en France, autant de types différents de sous-instruits. A ceux-là s'ajoutent les « paresseux intellectuels », les « enfants à développement lent », la maturation peut jouer un rôle, un « déblocage » s'opérer ; mais, dans l'intervalle, ils ont entraîné, poussés par l'âge vers des classes qui n'étaient point de leur niveau mental ou culturel. Très proche de ces groupes apparaissent « ceux qui ont manqué une marche » dans un édifice savamment conçu, rationnellement organisé. Comment insérer les leçons de rappel dans un enseignement analytique et progressif ? Comment consacrer le temps du rattrapage pour l'individu perdu quand le temps presse pour les 40 autres ? Comment appuyer (ou glisser) alors que le mouvement est uniforme, que les élèves sont interchangeable, que la solution est une, préétablie ? Comment maintenir un an de plus des élèves qui doivent faire place nette, classe nette, puisque la génération montante piétine à la porte ? La classe rurale unique résolvait tous ces problèmes, naturellement. Et c'était une compensation pédagogique équitable accordée à la classe sociale la plus défavorisée au regard des critères intellectualistes. Elle ne jouait que peu. Elle jouera, nous dit-on, moins encore...

Mais, à tous ces sous-instruits, il convient d'ajouter les enfants qui, sans être des débiles mentaux ou des instables, ne témoignent pas d'un type d'intelligence formelle, verbo-conceptuelle — ou ceux qui, selon le jugement de R. Dottrens, situent « leurs intérêts intellectuels non plus à l'école mais en dehors ».

Ainsi, **tardivement instruits, sous-aidés** — Marcelle Gleber dit : sous-équipés — **différemment doués** ou **insuffisamment motivés**, voilà qui défi-

nit à la fois l'ampleur et la diversité de cette masse d'élèves : il s'agit, pour le moins, du quart d'une « promotion » annuelle — et l'on se doute que cette masse hétérogène réclamera autre chose qu'une 6<sup>e</sup> du type normal.

D'une part, leur nature exigera un respect plus vif des motivations, des pédagogies actives et concrètes — « naturelles », eût dit Célestin Freinet. D'autre part, leur destin requerra une efficacité plus rigoureuse, car, pour beaucoup, cette prolongation de la scolarité représente la dernière chance culturelle **spécifiée**. Comment leur donner l'équipement instrumental nécessaire — alors que précisément, après cinq ou six ans de scolarité, ils apparaissent comme des semi-analphabètes ? Comment assurer un déblocage ou une accélération de la maturation par un intéressement aux œuvres scolaires, au milieu scolaire — alors que la plupart aspirent à y échapper et considèrent avant tout les horizons professionnels ? Comment, au niveau de la pédagogie quotidienne, traiter chaque catégorie selon ses caractères dominants — alors que la vie de la classe exige l'unité, la cohérence ? Comment, au niveau de la formation de plus de 10 000 maîtres, définir, promouvoir, installer les éducateurs de ce nouveau métier ? Autant de questions à l'intérieur du grand problème. L'élaboration même des solutions comporte, au-delà ou en deçà de son intérêt humain, une occasion, particulièrement significative, de voir s'esquisser et s'affirmer une institution pédagogique nouvelle. Pour être plus tâtonnée que réfléchie, plus empirique qu'expérimentale, la solution du problème posé constitue un **exemple de pédagogie génétique**.

## II. — LES SOLUTIONS. PRINCIPES ORGANISATEURS.

En fait, la création des classes de transition procède de prises de conscience progressive et d'expé-

riences fragmentaires : l'imagination des hommes est fort limitée et la pression de l'antérieur trop forte pour que l'innovation jaillisse, globale et irrécusable. Déjà « l'école de huit ans » avait imposé, au-delà des cours moyens, un cycle de fin d'études (primaires) : il représentait, en 1962, selon l'Institut national d'études démographiques, 38,6 % des effectifs globaux de l'enseignement primaire. Le maintien d'effectifs trop lourds dans chaque classe, la reconstruction des méthodes didactiques imposées par la préparation au C. E. P. E. ; tout tendit vers un échec assez généralisé, pis même vers « la fabrication, écrit R. Gloton dans l'**Education nationale** du 6 juin 1963, de traumatisés familiaux, sociaux, scolaires ». Au moins était-ce démontrer l'obligation d'un allègement des structures, d'un changement des programmes et des méthodes, d'une recherche dans l'immédiat : c'est à quoi porta la circulaire ministérielle du 4 juillet 1961 créant les **classes expérimentales dites préterminales** ; la pédagogie des classes de transition s'y trouve préformée dans la mesure où, avec des effectifs ramenés à 25-30 élèves, dans le cadre de programmes et d'horaires regroupés, les méthodes se font actives : le travail des élèves doit répondre à leurs motivations dominantes, exploiter l'occasion et l'environnement, déboucher sur le travail en équipe et des réalisations concrètes. Ce fut, au demeurant, comme l'écrit Georges Lauvergnat dans l'**Ecole libératrice** du 29 mars 1963, pour près de 500 classes, « une expérience riche d'enseignements ».

Ces derniers furent complétés par des initiatives diverses et, généralement, fécondes : ainsi des classes ouvertes en 1953 avec le concours des Houillères du Nord et du Pas-de-Calais et qui suscitèrent une pédagogie de motivation professionnelle, d'engagement concret, d'autodidaxie également ; ainsi de l'enseignement post-scolaire agricole, organisé par la loi du 2 avril 1960 et le décret du

20 juin 1961, qui, pour retenir des élèves ayant dépassé l'âge d'obligation scolaire, dut faire appel à des méthodes actives, appliquées aux préoccupations mêmes de ces jeunes ruraux : l'enseignement ménager allait connaître une chance exceptionnelle grâce à la création, en 1962, par Mme l'inspectrice générale Guerrini, du Centre national ménager agricole de Montlignon ; dans cette modeste école-normale-école annexe, se précisa une pédagogie éloignée à la fois de la classe magistrale et de l'atelier d'apprentissage. La culture générale s'organisant, avec le concours actif des stagiaires, à partir du thème de la Femme dans la famille et dans la Société.

Plus ou moins orientées par des impératifs sociaux ou économiques, ces différentes expériences assuraient leur efficacité dans la mesure même où elles se conciliaient la déroutante psychologie des adolescents juvéniles : c'est le temps, difficile entre tous, des mutations physico-psychologiques, l'époque où l'affirmation nécessaire de soi conduit à l'opposition aux milieux d'insertion, parfois à la révolte larvée, parfois à l'agression préméditée ; aux obédiences traditionnelles se substituent la dévotion aux idoles, l'obéissance au chef de bande ; l'enfant placide, docile, content de soi et des autres, a fait place à cette âme inquiète, ombrageuse, révélée par les délicates analyses du Professeur Debesse. Or le problème se trouvait compliqué psychologiquement, dès lors qu'une prolongation de l'école était imposée à des jeunes qui avaient manqué leur scolarité — ou que leur scolarité avait manqué. D'une part, il n'était plus possible de leur offrir, de leur imposer une pédagogie assise, figée, cloîtrée, désincarnée. D'autre part, il n'était pas possible de méconnaître la pression vive des motivations professionnelles, par quoi l'enfant d'hier espérait se libérer, être enfin pris au sérieux, se hisser au niveau de cet adulte, objet d'envie plus encore que

d'austérité. L'écologiste déchu vivait de cette idée que l'école allait finir, qu'il allait en finir avec elle — et il se trouvait projeté dans l'image d'une scolarisation qui devait durer presque autant que celle qu'il avait supportée...

De la sorte, se définissent l'importance et la difficulté de la solution pédagogique, seule capable de lever un tel ordre d'obstacles : il apparaît que — peut être pour la première fois dans l'histoire de l'enseignement français — le plus important réside dans les méthodes. Jusqu'ici le législateur et l'administrateur scolaires avaient imposé des structures, des programmes, des horaires — en laissant aux maîtres le libre choix des méthodes : textes dignes d'anthologie, les **instructions** qui en dissertaient restaient lettre morte et, parfois, inconnue. Il ne pouvait plus en être ainsi, dès lors que le succès dépendait de l'ambiance créée, de la nature de la relation éducative, des méthodes pour tout dire. Pour la première fois — ou tout au moins avec plus de fermeté qu'il n'avait été fait à propos du cycle d'observation — les autorités allaient modifier l'axe et le champ de leurs directives : le libéralisme coutumier et nécessaire devait se manifester sur le plan des programmes et des horaires, plus de rigueur se marquer dans l'exigence de méthodes compatibles avec les impératifs psycho-sociologiques prédéfinis.

En somme, l'institution était sommée de définir et d'appliquer un système pédagogique complet et original. Encore importait-il que cette définition fût sagace et cette application raisonnable. Les expériences citées y aidaient — de même que l'interprétation du mouvement d'idées porté par les groupements d'éducation nouvelle. A dire vrai, chaque fois qu'une solution a été apportée à un problème posé conjointement par la psychologie des élèves et l'évolution sociale, la formulation a été, d'évidence, dans l'esprit des mouvements novateurs : parce qu'il fallait rompre avec la rigidité et

l'artificiel de l'antérieur ; parce qu'il fallait répondre au double besoin de participation et de promotion de l'enfant ; parce que ces besoins correspondent exactement aux intérêts, aux exigences de la société contemporaine et à venir, réclament des êtres ayant fait l'apprentissage de l'efficacité, de la liberté, de la responsabilité. C'était ce qu'entendait le rapport de la commission Langevin-Wallon. Et, parfois dans le cadre d'une expérience officielle — comme il se trouva dans les « classes nouvelles » — cet esprit animait de nombreux maîtres. Leur activité bénéficiait de multiples apports : de doctrines qui leur offraient la caution et l'assurance nécessaires ; de techniques qui organisaient et valorisaient leurs apports : John Dewey conciliait l'intérêt et l'effort dans le cadre d'un microcosme social conscient et assumé ; Maria Montessori accordait aux motivations enfantines les chances du matériel et le don du cœur ; Ovide Decroly engageait l'activité vers l'enquête explicatrice et vers le thème fédérateur ; B. Profit appliquait aux écoles la formule coopérative dans le temps même où s'ébauchait la correspondance interscolaire ; Roger Cousinet prônait la collecte, le travail en groupe ; et, surtout, Célestin Freinet mettait au point, au service de l'expression libre de l'enfant, les multiples techniques qui ont fait de sa pédagogie une éducation : l'emprunt de ces procédures au monde des adultes protégeait les expériences du danger du puérilisme ; l'appel au travail aléatoire de l'enfant lui conférait un caractère créateur...

Ainsi sous réserve d'une adaptation nécessaire, les éléments d'une doctrine existaient quand se posa le problème de l'institution. Mieux, des maîtres travaillaient déjà dans un esprit tout proche de celui qu'on entendait définir et requérir. Célestin Freinet pouvait écrire dans l'*Educateur* du 1<sup>er</sup> décembre 1963 : « Nous souhaitons que les classes terminales (classes de transition et classes pratiques), axées sur une pédagogie qui est presque

intégralement la nôtre, réussissent. Nous invitons nos adhérents à demander ces postes... pour que se matérialise l'esprit des instructions ministérielles dont nous pouvons en bien des points faire notre charte ».

### III. — LES DIRECTIVES PÉDAGOGIQUES.

Les articles 5 et 24 du décret 5 957 du 6 janvier 1959, portant réforme de l'enseignement public en fixant à seize ans l'âge terminal de la scolarisation obligatoire, faisaient devoir au ministère de l'Education nationale de créer un cycle de quatre ans, débutant par des 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> dites de transition.

Les analyses et expériences précitées devaient nourrir parallèlement les travaux de l'administration centrale et des milieux éducatifs. Il faut faire un sort à la contribution du Syndicat National des Instituteurs et de la commission *ad hoc*, organisée sous la présidence de l'Inspecteur général Thabault. Cette commission, œuvrant dans le cadre des études pédagogiques du ministère, devait associer des praticiens et les chercheurs des services spécialisés du ministère, inspection générale comprise, ainsi que de l'Institut pédagogique national : à ce titre, Roger Gal pouvait verser aux débats les résultats progressifs des expériences conduites sur le terrain, particulièrement dans la circonscription scolaire de l'Inspecteur Gloton (Paris, 20<sup>e</sup> arrondissement).

La définition des **structures** devenait désormais possible. Les instructions du 15 juillet 1963 traitèrent de la mise en place de classes de transition considérées encore comme expérimentales, en substitution des classes préterminales expérimentales organisées par les circulaires ministérielles des 4 juillet 1961 et 6 juillet 1962 : désormais, le fonctionnement des C.T. « dans le premier cycle (du second degré) doit être considéré comme la situation normale qu'il sera nécessaire de rechercher... Les

classes de transition recevront vingt-cinq à trente élèves ». Les **instructions** préconisaient également la constitution « d'équipes de recherches réunissant périodiquement les maîtres des C.T. par circonscription primaire », les suggestions pédagogiques devant gagner les échelons supérieurs. Progressivement, en dépit du report de la mise en place de l'obligation scolaire prolongée, l'institution s'insérait dans la réforme : la circulaire ministérielle du 26 mai 1964 rappelait que tous les C.E.S. créés « devraient comporter au moins une division de 6<sup>e</sup> de transition » — cette mesure restant, par contre, exceptionnelle au sein des C.E.G. C'était l'esprit même de « l'école moyenne » regroupant tous les élèves des mêmes classes d'âge — enfants handicapés mentalement ou caractériellement, mis à part — dans la même enceinte, pour faciliter les mutations désirables.

A quelques différences, que la pédagogie impose, une classe banale, du type fin d'études, pouvait devenir une classe de transition. Il n'en est pas ainsi des **maîtres** — ce qui condamne sans appel toute transformation limitée au nom de l'institution. Dans l'état des choses, le recrutement d'une dizaine de milliers de maîtres posait de multiples problèmes. Les **instructions** précitées établissaient une règle sagace : « Les maîtres seront choisis, avec beaucoup d'attention, parmi ceux qui, désireux d'éveiller chez leurs futurs élèves la curiosité intellectuelle et le désir de savoir, s'intéressent à l'emploi de méthodes nouvelles dans le cadre d'une pédagogie spécialement adaptée ». C'était marquer avec force la priorité des qualités pédagogiques. Au-delà de ces formules transitoires se profila un système de formation systématique offert à des instituteurs volontaires justifiant de 5 ans d'exercice. Il y eut bientôt neuf puis douze centres de formation regroupant les futurs maîtres des C.T. et des classes pratiques : il s'agissait de cent soixante à deux cent vingt stagiaires par an. Enfin, le décret du 27 juillet 1966

fixait que « nul ne pourra exercer à titre définitif dans une C.T. s'il n'est titulaire du certificat d'aptitude à l'enseignement dans les classes de transition ». L'arrêté du 6 octobre 1966 définit les modalités de l'examen : étude de **cas** concernant la connaissance bio-psycho-sociologique des enfants ou adolescents ainsi que la culture économique et sociale, commentaire de documents relatifs au milieu régional, entretien pédagogique avec des collègues ou le jury — pour la première série ; mémoires ou relevés d'observations sur la psychologie appliquée et sur le milieu, exploitation pédagogique d'un thème d'étude, d'un travail manuel, technique ou artistique, création personnelle, technique ou artistique — pour la deuxième série. Les candidats admis à la première partie du C.A.E.T. sont affectés au début de l'année suivante dans une classe où, dans le cadre d'une demi-journée de classe faite devant les trois membres d'une commission pédagogique, ils satisferont à la deuxième partie. L'analyse des épreuves proposées traduit très exactement la pédagogie recommandée : abordage concret de la réalité proche ; intégration active du sujet éduqué dans la relation éducative ; sens de la recherche et de l'expression personnelles ; emploi réajusté de la culture générale et professionnelle : il apparaît même que tout examen de qualification du personnel enseignant gagnerait à se rapprocher d'un tel modèle...

Les mêmes idées se répercutent, la même originalité se manifeste, dans l'établissement des **programmes-horaires** des classes de transition. Les **instructions** fixent que « la première année conservera comme objectif général le niveau de connaissances et de mécanismes intellectuels du cours moyen 2, mais acquis à un rythme de travail plus lent... La pédagogie de la 2<sup>e</sup> année sera plus directement tournée vers le style de l'enseignement terminal encore que, à titre provisoire, pendant quelques années encore, elle aura à se préoccuper de la pré-

paration au C.E.P.E... En attendant la création d'un diplôme de fin d'études obligatoires, les inspecteurs d'académie sont autorisés à proposer, pour le C.E.P.E., des épreuves spéciales d'histoire, géographie et sciences réservées aux élèves des C.T. et adaptées à leurs préoccupations et méthodes de travail... Le programme des C.T. restera conçu en termes très larges, l'objectif minimum pouvant être... le niveau de connaissances et de moyens mentaux (du C.M. 2) : parler, lire, écrire, calculer ». En bref, la pédagogie évoluait de la notion de programmes à celle de **finalités**, de la notion de leçons analytiques à celle de thèmes synthétiques, de cas complexes. Il ne pouvait plus être question de maintenir la ségrégation des disciplines traditionnelles, la fragmentation des horaires. La circulaire ministérielle du 18 septembre 1964 a comporté, en annexe, un exemple d'organisation d'une journée scolaire : — Matinée : entretien spontané et libre, réflexions individuelles, lecture, rédaction libre, opérations mathématiques présentées en situations concrètes ; — Après-midi : éducation physique, étude du milieu, activités créatrices, techniques ou esthétiques.

Par quoi se trouvent, à la fois, appliquées et enrichies une pratique, une pédagogie sur lesquelles il convient d'insister.

#### IV. — LA PÉDAGOGIE DES CLASSES DE TRANSITION.

##### 1. Les principes :

Ainsi que l'écrit la note officieuse du 25 février 1964, « des méthodes pédagogiques originales s'imposent ». Certes, la rupture est nette avec les méthodes magistrales et collectives, didactiques et passives. Mais, pour autant, précisément parce qu'elles engagent plus étroitement le sujet et l'objet, les méthodes nouvelles, pleinement valables pour des écoles maternelles ou primaires, n'auront pas nécessairement la même efficacité avec des élèves

plus âgés. C'est pourquoi ce que dit l'instruction du 24 septembre 1964 des classes pratiques est également vrai pour les classes de transition : « Placer l'élève au centre de l'éducation éducative... choisir... en fonction surtout des comportements ou aptitudes. Devant ces inadaptés scolaires, la règle irrécusable consiste à adapter l'école, pour que les élèves s'y adaptent, comme ils s'adaptèrent, et l'école avec eux, à l'environnement spatial et temporel ».

Il s'agit d'adolescents retardés, scolairement. C'est dire que, suivant le conseil de l'inspecteur général Bauduin, il faudra « accrocher l'attention de l'élève — selon des motivations, pour le conduire, sans qu'il s'en rende compte, à partir des activités manuelles à des activités abstraites » (*L'École et la vie*, 24 septembre 1964). De surcroît, cet enseignement doit être adapté aux possibilités individuelles : au-delà de l'individualisation, nécessaire mais limitée, apportée par les fiches auto-instructives et les machines dites à enseigner, au-delà de la didactique, c'est vers une **pédagogie d'autodidaxie** qu'il faut tendre — ce qui n'est, A. Léon le rappelait dans *l'Éducation nationale* du 6 juin 1963, que le retour aux programmes de 1880 : « les enfants devraient être entraînés à une autodidaxie féconde grâce à laquelle ils auront, pendant toute leur vie, la possibilité d'acquérir les idées nouvelles ». Cette assumption personnelle gagnera à échapper, chaque fois que possible, à l'automisme de la programmation pour se déployer dans des activités continues, dans une pédagogie que, arrachant l'adjectif à la psychologie de la personnalité, nous appellerons **projective**. Difficile mais réalisable, le projet permet le transfert constant idée-réel, organise les activités intercalaires, exige l'efficacité, l'auto-contrôle, la tenacité. Une telle pédagogie repose sur l'engagement motivé, l'effort soutenu, le tâtonnement expérimental. Insistons sur ce dernier point, les formules aux données conventionnelles,

aux élaborations « préfabriquées », aux réponses déterminées — ainsi des problèmes habituels — ne comportent pas les chances éducatives des recherches aléatoires, des tâtonnements pragmatiques, encadrés par la réflexion, des réajustements de conduite assumés jusqu'à émergence du **désirable** parmi les **possibles** ; c'est dans la mesure où un échec est personnellement accepté, analysé, exploité, que l'expérience est bénéfique ; réaliste, la tâche comporte les moyens et délais nécessaires, évince tout ce qui compromet la sécurité ou conduit à des traumatismes ; objective, elle n'engage en cas d'échec que la réalisation d'une chose, elle n'atteint pas l'ouvrier lui-même. C'est souligner la part du maître dans la préparation du milieu, dans les incitations de travaux, dans le calcul, raisonnable, des moyens et des chances, dans le contrôle terminal, sans complaisance.

Mais l'élève lui-même doit s'adapter au **groupe**. Nous ne croyons guère à une accession directe de l'élève à la conscience du groupe-classe assortie des « sentiments sociaux » réclamés par René Hubert. Tout au moins, nous pensons que cette conscience ne peut procéder que de la pratique réitérée de besognes à fins communautaires, assurées d'abord au sein de petits groupes « face à face » travaillant pour la classe entière. La dynamique de ces petits groupes doit être orientée par une tâche précise concernant la gestion du bien commun, la préparation d'une partie de l'enseignement : l'enseigné, disait Gaston Bachelard, doit devenir parfois un enseignant — ce qui revalorise l'objet de l'enseignement et l'ensemble des partenaires ; chaque équipier choisit sa besogne selon ses motivations et se fait responsable d'une part d'initiatives ; l'unité de la tâche se situe au niveau du petit groupe, son objet au niveau de la classe entière ; de la sorte, la méthode coopérative, les techniques du travail en commun **s'enseignent** de s'appliquer : elles sont fort négligées dans nos écoles, alors que la vie les requiert et que — c'est

la thèse de la pédagogue danoise Ruth F. Nielsen — elles ne vont pas de soi. De plus, tout en contribuant à l'élaboration d'un esprit social, les formules coopératives exigent une nouvelle discipline, celle de l'atelier, une expression aléatoire, des rapports sujet-objet et sujet-autrui, qui sont non moins nécessaires à acquérir. Notons, d'ailleurs, que tous les maîtres agréant le travail en équipes ne ressentent pas de difficultés au regard de la discipline, tant est forte l'adhésion de l'équipier à sa tâche.

Cet esprit du sens commun, cette tendance ablative se renforcent encore si, échappant aux égoïsmes de catégories et des clans, les équipes s'ouvrent sur la classe : « on ne travaille jamais que pour quelqu'un », disait Célestin Freinet, ainsi du club littéraire ou du télé-club.

Mais il s'agit aussi de s'adapter au « milieu local et régional », à cet environnement qu'il faut connaître, accepter, aimer, pour l'améliorer un peu. Les élèves des C.T. auront, plus que d'autres peut être, à besogner dans le même cadre que leurs parents : les rapports sont évidents entre l'aculturation et la mobilité sociales. C'est dire l'intérêt des **enquêtes**, des **monographies**, selon des techniques en profondeur qui se rapprocheront davantage de l'école belge que des formulations Decroly et Cousinet plus diluées. L'enquête se liera au **thème**, au complexe de motivations permettant de regrouper les multiples disciplines, de lier plusieurs équipes, en une **synthèse**. Cette dernière est dans le caractère global du milieu ou de l'objet étudiés. Elle est dans la nécessité de combiner des techniques différentes : du dessin à la photographie, de l'expression graphique à l'enregistrement magnétophonique. Elle est dans le regroupement des résultats.

Et c'est — ce qui est façon de préparer l'avenir — dans l'annexion du temps, dans l'exploitation de l'**occasion**

que se découvre une autre source de motivations, d'observations, d'activités, par quoi le plus humble des écoliers peut se manifester — et s'enrichir. Le moindre fait sportif suscite des problèmes allant jusqu'aux fractions et aux nombre de complexes. Le plus modeste exposé libre sur les vacances peut alimenter l'enseignement du français pendant un mois entier :

En bref, avant tout, mobiliser l'attention des élèves sur ces champs de force où leurs intérêts se déploient. Leur faire prendre conscience de leurs propres richesses, de leurs propres moyens. Les conduire du concret vivant à l'abstrait des langages, des codes, des symboles, des lois, mais revenir au premier par la vertu traductrice ou explicative du second. Aller de la tâche individualisée au travail en équipe ; en équipes, mais sauvegarder les solitaires et offrir l'action du petit groupe à la classe, de la classe à l'environnement, à des écoles lointaines aussi. Passer de la motivation étroite aux thèmes bourgeonnants, aux synthèses organisatrices. Par le jeu nécessaire des expressions, motiver, en retour, les recherches de détail, le travail minutieux et correct sur la lecture, l'écriture, l'orthographe, le style. Renverser, en quelque sorte, l'ordre des urgences de l'école traditionnelle, sans en méconnaître aucune, au bout de l'an : assurer le métier d'écolier pour préparer un peu au métier d'homme ; s'adonner à des « activités d'éveil » qui redonneront à l'histoire, à la géographie, à l'expression littéraire, aux sciences naturelles cette coloration humaniste que la didactique scolastique a altérée ; affermir, pour des « raisons d'exposé », les techniques de base : parler, écrire, lire, assurer le jeu numérateur, opératoire, conceptuel des mathématiques de base.

C'est ce qu'il convient de préciser, dans une pédagogie plus proche du réel des classes, selon d'ordre des instructions officielles — étant entendu que cet ordre n'est pas celui de la vie scolaire.

## 2. Les modalités :

### a) L'affermissement des techniques mentales de base.

Les **instructions** sont formelles : « le réapprentissage des techniques de base sera la préoccupation constante du maître durant toute la première année de transition ». Cette orientation semble nécessaire, surtout si l'on espère, comme il se doit, réorienter des élèves sauvés vers la branche dite moderne, par exemple. Or — et nous avons découvert confirmation de cette situation en examinant des adolescents au niveau de la sélection militaire — l'élocution est embarrassée, confuse ; la lecture, hésitante, fait tort à la compréhension — comme les difficultés de l'écriture contribuent aux fautes contre l'orthographe ; les opérations sont souvent erronées et le cheminement problématique traditionnel.

« **Le français** doit être considéré comme une discipline essentielle », écrit G. Lauvergnat, dans l'**Ecole libératrice** du 1<sup>er</sup> septembre 1961. Au-delà des contraintes, « inhibitoires », de l'école traditionnelle, il faut redonner, dans l'esprit des écoles maternelles, une place à l'expression **spontanée**, à la fois libération thérapeutique, révélation subjective et enrichissement objectif. Motivée, organisée, conclue, l'expression libérée répond à un besoin, comporte l'intelligibilité, entraîne la conviction. Aux maîtres de trouver les formules qui permettront de ne point tarir cette activité par des remarques formelles, car il y a un temps pour chaque opération mentale : c'est ensuite que les tris, les mises au point, les mises en ordre, la mise en forme offriront s'il y a lieu par-delà le texte, les occasions d'un enseignement exact d'orthographe, de grammaire et de logique : c'est dans la mesure où les idées sont familières qu'une réflexion formelle peut s'exercer ; c'est dans la mesure où les réflexes de l'orthographe et les automatismes du style sont acquis que l'esprit est disponible pour la recherche d'idées. Par là se condam-

nent le dogmatisme verbal et, à l'opposite, l'expression libre qui ne débouche pas sur les disciplines de l'expression élaborée.

Certains complexes syllabiques de la lecture ont été oubliés — s'ils ont jamais été appris : n'y en a-t-il pas près de quatre cents dans notre langue, avant tout significative ? Dans les tests de l'acquis et du manquant à établir, définissons des illusions. Ce qui importe, plus encore que la lecture expressive préconisée par les instructions, c'est la lecture consciente — c'est-à-dire, là encore, une automatisme parfaite de la conjonction graphie-son que l'esprit peut s'adonner à une sémantique, à une construction progressive de l'idée exprimée, de l'image à tout le moins : le texte élaboré par un élève exigera la lecture personnelle ; le texte édifié par la classe, la lecture chorale, qui garde ici sa pleine valeur d'entraide et de communion ; la saynète autorise la lecture alternée. La lecture personnelle à haute voix gagnera à s'exercer à partir de romans où l'expression suivie ne réclame pas trop de ruptures pour commentaires. Mais c'est vers la lecture silencieuse réfléchie qu'il faudra tendre, la formule de l'heure en bibliothèque accomplie à l'école annexe de l'École normale d'instituteurs de la Seine ayant une valeur exemplaire. L'important est de lire, de bien lire, de beaucoup lire, toutes les occasions se révélant bonnes : en accord avec la musique, il faudra « poser sa voix » ; au gré des récitations, il faudra découvrir la constance de l'articulation et les différences de registre, de tons ; le rôle de la ponctuation, des termes de liaison sera précisé. De toute façon, par toutes façons, comme le demande la note ministérielle du 22 octobre 1962, « on redonnera le goût de la lecture en trouvant le temps de la faire pratiquer ».

L'écriture est créatrice de caractère, de maîtrise de soi. C'est une thérapeutique sommaire des forces obscures que traduit son expression. Un titre, une enveloppe, un exercice au tableau

ramèneront, pour un temps bref, à la calligraphie. Pour le reste, la lisibilité est à assurer — et aussi, peut être, l'accession progressive à une écriture personnelle rapide, de nature sténographique : ainsi s'écriront les textes libres ; la fructueuse mise en forme suivra, efficace et spécifiée.

Le caractère de notre langue, le fléchissement croissant de l'attention et l'inexistence des méthodes pédagogiques expliquent les échecs en orthographe. Le caractère sélectif de cette discipline laisse entendre que les carences seront surtout vives parmi les élèves des classes de transition. Sans doute, ici aussi, sera-t-il nécessaire d'admettre que l'orthographe est partout. Notre désolation est vive de découvrir dans une C.T. d'esprit novateur l'auto-dictée — mémorisation et répétition graphique d'un texte — de zéro faute et la monographie du quartier, criblée d'erreurs orthographiques. La chasse aux mots nouveaux peuplera le carnet alphabétique ou thématique. Sans aller jusqu'à la formule topaze, la lecture élucidera le problème significatif des liaisons. Les mutations de textes — du singulier au pluriel, du féminin au masculin, du passé au présent — faciliteront cette technique qui éclaire les accords, les conjugaisons, les homonymats (leur, ce, ces). La grammaire sera liée à l'enseignement orthographique : s'appuyant sur la méthode expérimentale conduisant aux définitions et aux lois au lieu de débiter par elles, la grammaire autorisera de véritables réflexes orthographiques : des élèves de treize ans ont ainsi établi peu à peu un tableau de 22 lignes à partir de l'étude comparative des six personnes de tous les verbes d'une quarantaine de textes représentatifs de la langue tout entière ; les mêmes, à peine orientés, ont établi une règle phonétique simple à l'orthographe de l'infinitif et des participes passés (mutation avec le verbe « mettre » et le nom « lettre »). S'agissant plus particulièrement de l'orthographe d'usage, l'intérêt sera vif de découvrir l'histoire de cette orthographe, mais aussi le

génie de la langue où le fond passe avant la forme, où, selon le mot du professeur Thimonnier, « le cosmos l'emporte sur le chaos ». N'y a-t-il pas par exemple, une application à l'orthographe de la théorie des ensembles ? Ce n'est pas simple hasard si la plupart des mots concrets suivent la règle du masculin et du féminin — ce qui n'est pas le cas des mots abstraits. Selon la méthode expérimentale, les élèves, utilisant le dictionnaire, découvriront la règle des noms terminés par « ation » (il en figure à chaque page du dictionnaire) ou « ition » — à l'exception des mots passion ou mission, antérieurs à la dérivation savante. C'est à ce prix qu'une règle, inscrite en topographie suggestive, sera apprise de manière pertinente et appliquée de manière opportune — ce qui n'est guère le cas des recettes mnémotechniques. Dans une telle classe — et toujours en vue de la création d'un système de réflexes orthographiques — la phonétique elle-même se justifiera : les règles de construction des adverbes de manière montrent comment le « a » ou le « e » de l'adjectif en « ant » ou « ent » sont reconduits ; mais c'est l'écoute du son « a » qui implique alors le doublement du « m » ; c'est la formule de dérivation qui, en jeu d'écho, éclairera la finale de nombreux adjectifs ou noms : étroit (étroite) ; long (longer). Cela dit, toutes les formules seront bonnes : dictées phonomimiques n'insistant que sur les difficultés pour les traduire en alphabet muet — vu en appel à des cartons de finales ; interrogations du type Lamarinière exploitant les réflexes acquis ; textes de contrôle retrouvant la logique de la phrase.

En résumé, au lieu de terminer par la « rédaction », comme il arrive dans les classes traditionnelles, c'est par l'expression que la C.T. débute, le travail de correction formelle ne venant qu'après, lorsque les automatismes désirables n'ont pas joué. C'est dire que toutes les disciplines concourront à l'expression en français ; mais ce sont surtout les activités d'éveil et les



créations de synthèse — du journal scolaire à la monographie — qui, nous le verrons, motiveront le travail littéraire, ce travail motivant lui-même l'application des techniques de base.

En « **mathématiques** » également, il importe de rameuter les connaissances, de réinstaller les automatismes, de fournir les méthodes, de développer le goût, l'esprit et les moyens de l'expression mathématique. Pour un temps, il faudra agréer le drill dépouillé de toute référence concrète, conduisant au **calcul mental et rapide** : l'intérêt est de substituer le rythme vif des réflexes au ton mélodique des cours préparatoires. A l'opposé, le **problème** devrait retrouver son cadre sociologique de vie par auto-construction d'énoncés et son aspect de recherche active par rupture des enchaînements conventionnels (données inversées, données inutiles...). La géométrie garde l'importance que lui assignait Alain. Pourtant cette étude n'a de sens que si l'analyse dégage l'élément, que si l'on vient « à la figure simplifiée, par quoi le treuil apparaît comme un levier ». De même, la problématique ouvrira sur l'**algèbre**, introduite par une activité concrète utilisant, puis figurant, la balance et réalisant les simplifications et isolements sans rompre l'égalité. De la même façon encore, la manipulation des matériels de type Dienes portera aux multiples concepts mathématiques de base.

#### b) La maîtrise et l'épanouissement du corps :

Les élèves des C.T. sont à l'âge de l'**éducation physique**, au seuil de l'éducation sportive : réduction de l'ampleur de l'abdomen, affirmation du squelette et de l'allure, épanouissement des facultés d'adresse et de vitesse ; à quoi s'ajoute, pour des « malmenés », le désir de s'imposer à autrui — et à eux-mêmes. Il s'agit d'une priorité pédagogique, précisément parce que l'école du premier degré n'a pu la respecter. Au-delà d'une gymnastique — parfois correctrice — les grands jeux

permettront une initiation sportive progressive et prudente ; des épreuves périodiques dégageront un tableau-portrait de synthèse ; une part importante sera faite au plein-air, aux exercices d'auto-contrôle et de coopération.

Sans présenter l'ampleur et la nature des activités « pré-professionnelles » des classes dites pratiques, le **travail manuel**, en C.T., dépasse le jeu musculaire et le dialogue concret mené avec la nature matérielle. Parce qu'il restaure les vertus du travail qui sera imposé à de nombreux élèves devenus adultes, parce qu'il suppose et entraîne une synthèse de moyens, d'efforts et de disciplines, le travail manuel représente un moyen irremplaçable d'éducation sociale. D'ailleurs, comme l'a écrit l'inspecteur général Bauduin dans **L'Ecole et la Vie** du 26 septembre 1964, « un exercice manuel conduit... à faire du calcul, des sciences, de la géographie, de l'expression française » : ces activités perdent leur caractère formaliste — et le travail manuel son caractère insulaire et trop exclusivement pragmatique. « Le travail manuel, écrivait de son côté, C. Freinet, n'a un sens éducatif que s'il est intégré à l'effort profond d'enrichissement intellectuel, culturel et affectif ». (*L'Éducateur*, 1<sup>er</sup> décembre 1963).

#### c) Les activités d'éveil :

Dans les classes traditionnelles, l'enseignement séparé, de l'**histoire**, de la **géographie**, des **sciences naturelles** est dogmatique ; gibier de mémoire, ce didactisme verbal est redouté des élèves — mais vite oublié : c'est dans cette partie de la culture que la débacle est la plus profonde. Or ces disciplines répondent, en fait, à des motivations profondes de l'élève ; elles peuvent constituer, en esquisse d'une histoire sociale de l'humanité, les éléments d'un véritable humanisme.

Ce n'est pas seulement d'accession, en quelque sorte physique, aux catégories de temps et de l'espace qu'il est question. Des recherches historiques, des découvertes géographiques

peuvent être assumées de la sorte, qui ouvrent sur le sens de l'homme saisi, en situations vécues, dans ses travaux, ses joies, ses souffrances ; la réflexion peut même porter à l'action sociale quand se découvre le problème de la Faim dans le monde.

Il est inutile d'invoquer Jean Rosland pour prouver la valeur humanisante des sciences naturelles. Les activités sont diverses : de la création d'un herbier à l'observation météorologique communiquée aux familles, de la réalisation d'un jardin ou d'un vivarium à la gestion d'un musée scolaire. L'esprit se trouve engagé dans un dialogue, renouvelé, avec la nature elle-même ; la quête des connaissances porte le désir de comprendre et défend l'adolescent contre la mentalité magique du presse-bouton, contre l'avertissement béat à une technique scientifique, lourde de « retombées atomiques ».

Si l'on sait éviter les déséquilibres, les obsessions, les activités d'éveil se noueront en une **pédagogie de synthèse**. A ce propos, l'étude du milieu offre la motivation de l'occasionnel et la sécurité du familier : toutes les disciplines peuvent se trouver engagées dans la rédaction, nécessairement menée en équipes, d'une **monographie**. C'est un exemple de **thèmes**. **L'Ecole et la Vie** fournit, de la sorte, des dossiers spécifiés, selon des motivations profondes : expressions orale, écrite, artistique, numérique ; documents historiques, géographiques, scientifiques, « technologie » de la question, axes de réflexions, incitations de lectures, de recherches, d'observations, d'expériences, d'expression didactique, littéraire, mathématique, esthétique, individuelle ou coopérative, toute l'existence, tout le travail d'une ou plusieurs semaines de classe peuvent être ainsi organisés et vérifiés.

#### d) L'éducation de l'imagination et de l'affectivité :

Des témoins dévoués à l'école — Célestin Freinet, Georges Mauco —

ont pu affirmer que l'école traditionnelle n'éduquait pas l'affectivité. L'imagination, si nécessaire à l'homme moderne, se dégrade par non-emploi. Or l'enseignement littéraire conventionnel se satisfait des pastiches plus ou moins volontaires. En mathématiques — qui, pourtant, naissent et vivent d'imagination — l'automatisme marque l'opérateur, et le conventionnel absorbe la problématique. Ce sont les techniques modernes qui rompent avec une pré-déterminé qui exclut l'expression personnelle. « Rien ne peut mieux aider en éducation d'imagination que le **texte libre**, motivé si possible par la correspondance et le journal », conseillait C. Freinet dans l'**Educateur** du 15 octobre 1963. **A fortiori** en est-il ainsi lorsque, la **récitation** y aidant, l'élève est orienté vers la **poésie** et la **création théâtrale**. En fait, chaque fois que les élèves sont placés devant une option ou un projet, ils font œuvre d'imagination. L'**éducation esthétique** épanouit cette dernière tout en la disciplinant, en l'orientant vers des créations concrètes et belles : c'est dire l'importance des activités artistiques, de la céramique à la tapisserie. L'école doit éveiller des vocations de loisirs, former des lecteurs cultivés, des amateurs avertis. L'exemple le plus net est celui des moyens audio-visuels : même si ces derniers étaient pédagogiquement stériles — ce qui n'est pas le cas, sous certaines conditions — il faudrait en faire l'essai actif dans les écoles, au profit de ceux qui leur seront livrés sans autre protection que l'éducation reçue.

La meilleure formule, à ce propos, est celle des **clubs**, photo-club s'ouvrant aisément sur un caméra-club, ciné-club ou télé-club : aidée par la coopérative, une équipe de « techniciens » volontaires gère l'appareillage ; une équipe d'animation prépare un spectacle, une exposition. Le club littéraire, le club de musique, la **chorale**, l'**orchestre** autorisent des enrichissements de même valeur.

### e) L'éducation sociale :

Nous ne reviendrons pas, ici, sur les excès d'une pédagogie à la fois collective et individualiste qui frappe d'interdit le travail avec autrui. Nous voyons mal comment un enseignement catéchisme peut préparer l'esprit critique du futur citoyen, comment un enseignement préfabriqué et imposé du dehors peut favoriser l'esprit d'engagement, comment un enseignement voué à l'être seul peut déterminer les vertus coopératives nécessaires à la vie, à la survie, d'une démocratie. Ces réflexions ne concernent pas seulement les C.T. Il se trouve que la proximité de la vie active rend plus urgent un changement d'esprit et de méthodes : l'appel à des méthodes concrètes, à des horaires élargis, à des regroupements thématiques va permettre ce changement. Ce dernier, à son tour, encouragera l'éveil et l'affirmation des personnes : le rapport entre la personnalisation et la socialisation a été souligné avec force aussi bien par des pédagogues comme Maurice Debesse que par des psychologues comme Jean Piaget et Henri Wallon.

Une **initiation sociale** s'impose. Au-delà de l'apport des disciplines d'éveil et du problème d'arithmétique, économie politique des débutants, la **monographie** de l'environnement constitue une approche assumée de la réalité sociale ; c'est parce que l'estime naîtra de cette rencontre que le futur ouvrier ou paysan trouvera des motifs de fierté dans son travail. Tout objet de recherche scolaire se valorise dans l'esprit des élèves ; c'est pourquoi tout travail concret dégage un ordre de valeurs, tout effort de valorisation de la condition ouvrière ou paysanne se présente comme une contribution, à la démocratisation de l'enseignement et à la promotion humaine. L'initiation doit tendre à la prise de conscience des problèmes sociaux, au sens de l'ampleur et de l'insuffisance des progrès accomplis. Le **Journal rural** reprendra un « cas » jugé intéressant, le **Conseil de coopérative** en pourra débattre.

L'occasion, maîtresse d'école, ouvre sur la **formation sociale**. Il s'agit de beaucoup plus que de participer aux croisades nationales, ce qui sera toujours œuvre de la communauté de la classe entière. C'est sur ce plan que le peu d'initiatives accordées aux élèves peut être le plus aisé, le plus efficace aussi ; l'action, en pas-de-porte, au profit des camarades malades, des vieillards du quartier, peut s'élargir à la liaison avec des enfants handicapés, par exemple. Le plus important, sans négliger l'une des deux formes d'activité, est de s'élever de la pratique des **méthodes coopératives** à l'exercice de l'**esprit communautaire**. La première obligation se marque dans le recours au travail en équipe, par quoi la spécification de tâche des équipiers s'organise, s'oriente, se conclut par l'unité technique de l'objet poursuivi, l'unité pragmatique de l'action engagée, l'unité organique de l'équipe. Les besognes scolaires elles-mêmes autorisent une telle formule : lecture et récitation orchestrées, texte libre coopératif, problème pour groupe, ateliers scientifiques. Il en sera mieux encore avec l'équipe d'enquête ou d'imprimerie, le club audio-visuel, l'atelier d'art scolaire ou le bureau de la **coopérative**. Celle-ci paraît s'imposer dans chaque classe de transition. Sa création doit cependant être ressentie comme un besoin ; l'organisation de la première visite, la multiplication du premier texte, le contact avec les premiers correspondants tendront à susciter une institution de financement, d'administration, de gestion, d'impulsion ; l'Office Central de la Coopération à l'Ecole fournira des statuts types, une couverture légale, des informations, des aides de toute nature. Nous concevons mal qu'une classe de transition puisse satisfaire, sans coopératives, aux impératifs pédagogiques qui lui sont assignés. Nous pensons que si elle respecte l'esprit de la charte des coopératives scolaires, la coopérative créée permettra, de proche en proche, de satisfaire à ces impératifs ; c'est la technique dite du

« démarrage » ou de la « chaîne des motivations » ; la coopération soutient l'ensemble des activités concrètes et sociales de la classe ; elle est née, si elle n'existait, des premiers succès de l'une d'entre elles ; elle contribuera à leur coordination. Mais la coopérative aura ses vertus propres, ses actions de fondation. S'agissant de ressources, la **Revue de Coopération Scolaire** cite des centaines d'exemples de vente de plantes médicinales, d'objets artisanaux, de journaux ; à quoi s'ajoutent les recettes des expositions-ventes et les spectacles donnés par la classe. S'agissant d'activités, il peut s'agir de l'aménagement, de l'embellissement du milieu scolaire, de la gestion des ateliers, des clubs, de la liaison inter-scolaire établie à partir du journal. Cette liaison, à laquelle sont attachés l'O.C.C.E. et le Mouvement Freinet d'Education Moderne, contribue beaucoup à l'éducation sociale en donnant à la fraternité humaine le visage bientôt connu des compagnons de plume. En ce sens, la **pédagogie coopérative** va au-delà de la pédagogie du dialogue, car elle lève les oppositions et noue les différences en une synthèse féconde. Elle permet au plus humble écolier de se manifester de manière efficace et personnelle, donc de se valoriser, c'est particulièrement le cas dans les activités globales, comme l'envoi d'un journal, la préparation d'une exposition ou d'une fête où la classe apparaît, en valeur plénière, comme une équipe d'équipes.

## CONCLUSIONS.

Seuls pourraient conclure les maîtres en proie à un tel problème. Ce sont les réflexions du groupe de recherches pratiques noué à Athis-Mons, au collège de la rue la Forge, que nous essaierons de traduire pour ne point trahir cet esprit de remise en question et d'engagement optimiste, donc efficace ; d'une phrase, nous dirons que la pédagogie des C.T. doit être novatrice, pluraliste, concrète, « instrumentale », coopérative, personnalisée.

La **novation**, appuyée sur des structures et des horaires aérés, sur des programmes regroupés, reste à la diligence des maîtres ; ce sont avant tout les méthodes, le climat, l'esprit qu'il faut changer. Ne s'agit-il pas de redonner confiance à des traumatisés scolaires — et la pédagogie spéciale, à qui nous devons tout, enseigne qu'aucune réadaptation ou rééducation ne peut se faire sans l'adhésion de l'élève. C'est lui qui doit être valorisé. Et sans doute faudra-t-il beaucoup de qualités humaines au maître pour suggérer au lieu de décréter, pour amener ses élèves à regarder pour comprendre, à chercher pour trouver, à agir pour créer. C'est la révolution par la **qualité** que Gaston Berger découvrirait chaque fois que les mutations quantitatives ne suffisaient point à assurer une réforme.

Mais la novation ne se figera pas ; sans renoncer à leur vocation, l'éducation physique, manuelle, sensorielle, esthétique, les disciplines d'éveil, les activités d'esprit, social comme les réajustements de pratiques fondamentales, apporteront leur part de connaissances et de renaissances, de réflexes et de réflexions, d'attitudes et d'habitudes, de méthodes et de facultés, capables de faciliter les adaptations, les orientations. C'est dire l'importance des **C.E.S. témoins ou chargés de recherche** que, dans chaque département, en liaison avec les E.N.I., le service de la Recherche pédagogique de l'I.P.N. s'efforce d'encourager.

De ce pluralisme se dégageront vite les formulations actives, concrètes, les **techniques éducatives**, organisées par exemple dans la pédagogie de C. Freinet ; par là, rompant avec la pédagogie en miettes de l'école traditionnelle, et conventionnelle le **projet** organise les efforts de longue haleine ; la poursuite de l'objet et la pratique de l'outil offrent leurs chances d'enrichissement, de sécurité, de stimulation ; des intelligences non verbo-conceptuelles se découvrent et se valorisent.

C'est pourquoi, quant à son but

immédiat, cette pédagogie est avant tout **instrumentaliste**. « Ce qui compte, écrit l'inspecteur général Thabaut, à qui l'on doit tant sur ce plan aussi, ce ne sont pas les connaissances, mais les habitudes d'esprit qu'on donne ». Il s'agit non d'une culture pour des pauvres, mais d'une culture pour esprits concrets. Sans doute, et pour l'ensemble des hommes, la culture est-elle ce qui reste quand on va pouvoir, enfin, tout apprendre. Elle se situe, au long de la vie, dans l'optique de l'éducation permanente et de la promotion sociale. Là est le principal qui ramène à sa place la scolarisation mais redonne à cette dernière toute son importance créatrice ; il n'y a pas de culture générale si on n'a point donné à l'éduqué le goût et les moyens de cette culture. C'est par là que, dans les C.T., qui reprennent le travail antérieur inachevé ou manqué, le réapprentissage des outils mentaux prend la dimension d'une éducation. Savoir s'exprimer, c'est agréer les chances des futurs dialogues ; savoir écrire, c'est se permettre des relations qui se multiplieront et s'affermiront ; savoir lire, c'est se prémunir contre ce que Jean Guehenno nomme « le plus grand des périls : s'imaginer qu'on peut parvenir à la culture par l'image et le son » ; savoir manipuler, pour les saisir, les concepts mathématiques de base, c'est se donner les possibilités d'une logique qui déborde les mathématiques elles-mêmes.

Grâce à la valeur concrète des expériences, à l'affermissement des outils mentaux, à la création d'un jeu d'automatismes, l'esprit, assuré et disponible, pourra se consacrer au fond des opérations mentales, à l'adaptation à des situations nouvelles, dès lors non traumatisantes. C'est donc tout un équipement de méthodes qui s'impose : de l'art d'apprendre à apprendre à celui du travail avec autrui.

Insistons sur ce dernier point. Nous croyons aux vertus presque thérapeutiques du milieu, du groupe. Mais, le milieu n'est vraiment efficace, en pro-

fondeur, que s'il est ressenti comme sien, par la contribution volontaire apportée à sa vie, à son travail, à sa gestion, à son amélioration. Quant au groupe, c'est d'abord de l'équipe orientée par sa tâche qu'il est question — étant entendu que cette tâche est accomplie au profit de la classe entière. Il en est de la conscience du groupe-classe ce qu'il en est de l'exercice de la liberté : c'est au bout du chemin que l'on y accède, après des essais, des tâtonnements, des échecs dominés, ouvrant sur des champs d'actions de plus en plus étendus, avec des engagements de plus en plus profonds ; beaucoup de sécurité, d'abord, au service d'un peu de liberté, beaucoup de liberté, enfin grâce à un peu de sécurité, par là le jeune adolescent s'adapte pour s'engager, s'engage en s'adaptant.

C'est, d'évidence, conclure sur l'obligation d'une pédagogie autant que faire se peut, selon chaque élève : **celui-ci** et maintenant. Comme l'écrivent les **instructions** du 15 juillet 1963, le maître, grâce à « une chaleur discrète et généreuse, se penche sur ses élèves avec sympathie, les aide à se trouver ». Cette ambiance éducative contribue autant que la motivation objective des tâches proposées à lier l'élève au travail de classe. D'affectif, l'engagement devient effectif ; il n'y a plus de « petit dernier » oublié, comme le dit le docteur Chiland, au fond de la classe. Celui qui fixe le clou du tableau « tarso-vernissé » et celui qui, régisseur, range les chaises la veille de la fête d'école achevant l'œuvre des créateurs. Il serait bien pauvre l'adolescent qui n'aurait pas une motivation capable de s'affirmer en talent efficace. Il serait bien gauche le maître qui ne parviendrait pas à engager l'enfant « par curiosité et attrayance » pour parler comme Montaigne, par expérience prolongée, afin que de cette motivation naisse une vocation conquérante.

Pédagogie ouverte donc, plus à découvrir qu'à enseigner — et qui

reporte à chaque maître une responsabilité exaltante dont il délègue, en quelque sorte, une partie à ses élèves pour qu'ils vivent les mêmes créations et se créent de les vivre.

Peut être alors, par la contagion du succès réalisé au plus haut point de difficultés, l'école française s'apercevra-t-elle que ces finalités, ces méthodes, cet esprit devraient être ceux de l'école élémentaire tout entière. Ce qui, progressivement, rendrait inutile le maintien des classes de transition. Par élimination des inadaptations scolaires, par traitement des enfants selon les procédures concrètes et sociales qui leur conviennent, par le développement conjoint des classes de perfectionnement prenant en charge les handicapés dès la 11<sup>e</sup>, par la création d'un C.E. 2 prolongé pour les hésitants, les classes « transitoires » auraient vécu... A tout le moins, par les réussites d'une pédagogie d'**expression**, de **communication** et de **participation**, tout le premier cycle du second degré se trouvera réanimé, réinvesti des forces vives des élèves eux-mêmes, des Mozart — et des Curie qu'il ne faut point tuer.

Jean VIAL,  
maître-assistant de pédagogie  
à la Sorbonne

---

---

## REMARQUES SUR LES PROBLÈMES DE LA CONDITION DU PERSONNEL ENSEIGNANT

---

---

En adoptant par un vote unanime, au mois d'octobre dernier, une Recommandation internationale sur la condition du personnel enseignant, les représentants dûment mandatés de soixante-quinze Etats n'avaient assurément pas la prétention, ni l'illusion, de résoudre d'un seul coup les nombreux et difficiles problèmes qui se posaient à eux. Agissant au nom de leurs gouvernements, ils avaient conscience des limites au-delà desquelles ceux-ci ne voulaient pas s'engager. L'instrument juridique qui porte témoignage de leur accord ne définit donc pas une condition idéale, telle que les enseignants du monde entier ou leurs associations professionnelles et syndicales peuvent la concevoir et la vouloir. Mais la Recommandation ne se borne pas non plus à confirmer des normes déjà atteintes dans tous les pays représentés, ni généralement admises. Entre l'idéal et la réalité elle exprime, comme la plupart des accords internationaux, un compromis et un équilibre.

On ne peut pas davantage s'attendre que les principes et les mesures recommandés trouvent de sitôt leur application dans tous les Etats qui les ont acceptés. Pour beaucoup de ces Etats, ainsi que leurs représentants l'ont rappelé en termes très clairs, il faudra encore de longs délais et beaucoup d'efforts pour que ces principes et ces mesures deviennent réalité. Dans d'autres Etats, si telles dispositions ont déjà leur place dans la législation en vigueur, il en est d'autres qui appartiennent encore au domaine de l'idéal. Tout ce que l'on peut dire de cette Recommandation, c'est qu'elle énonce un ensemble d'idées et de règles que les autorités responsables d'un grand nombre d'Etats, dans les diverses parties du monde, ont estimé, en cette année 1966, justes, utiles et acceptables. Comme c'était la première fois, dans l'histoire universelle, qu'un accord international intervenait, au niveau gouvernemental, dans ce domaine, on a pu légitimement le saluer comme un événement de première grandeur.

Mais ce qui en rehausse encore la portée, c'est que l'accord n'a été conclu qu'au terme de longs travaux menés par plusieurs institutions intergouvernementales de caractère universel, Unesco, Organisation Internationale du Travail, Bureau International d'Éducation, et après la consultation répétée des gouvernements des Etats membres et des diverses organisations internationales de la profession enseignante. Si bien que l'intérêt du long travail accompli réside peut-être moins dans les résultats obtenus que dans la prise de conscience des nombreux problèmes affrontés au cours des études préalables. Il ne faut pas craindre de revenir sur ces problèmes, ou du moins des plus difficiles d'entre eux, car plus on apportera de précision et de clarté à les énoncer, plus on se donnera de chances de les résoudre un jour. C'est, en tout cas, un devoir de mettre en garde l'opinion, celle des enseignants d'abord, contre la tentation des réponses superficielles et des vaines illusions. En revanche, les autorités responsables doivent être averties des graves dangers que comportent, pour l'intérêt public, des solutions de paresse ou de facilité.

On a souvent parlé au cours des travaux préparatoires, de la « profession enseignante ». Les trois enquêtes menées au cours de ces dernières années en Asie, en Afrique et en Amérique par la Confédération mondiale des Organisations de la profession enseignante, avec l'aide de l'Unesco, et qui constituent jusqu'à maintenant la principale source d'informations dans ce domaine, ont pris pour point de départ le principe que la fonction de l'enseignement constituait, qu'on le reconnaisse ou non, une véritable profession libérale, au même titre que la médecine, la fonction d'avocat, d'ingénieur ou d'architecte. La Confédération s'est attachée à définir les caractères essentiels d'une profession libérale et il est intéressant de relever certains éléments de la définition à laquelle elle a abouti :

« Une profession est une vocation,

un métier. Elle exige non seulement une formation intellectuelle et une culture générale, mais également une haute conscience professionnelle. Ce n'est pas seulement un emploi ou un salaire à gagner.

« Une profession se charge d'arrêter les conditions d'admission de ses membres : formation générale, compétence professionnelle, aptitudes, etc...

« Une profession exerce une certaine discipline sur ses membres et, en règle générale, elle est libre de toute ingérence extérieure.

« Une profession s'efforce de relever le niveau socio-économique de ses membres.

« Une profession est fondée sur le principe d'une discipline intellectuelle dans le cadre d'une société dont les membres sont groupés pour le bien de tous et pour assurer la promotion de la profession. » (1).

Cette conception de la fonction enseignante, assimilée à une profession libérale, se retrouve dans les observations soumises, au cours de l'élaboration de la Recommandation, par certaines des organisations professionnelles ainsi que dans les positions soutenues par certains des experts consultés par l'Unesco et par le B. I. T. On peut dire, en termes généraux, qu'elle est surtout d'origine anglo-saxonne : britannique, au sens large du mot, et américaine. Non pas que ses adeptes la croient réalisée en aucun pays ; c'est à leurs yeux un idéal à atteindre, l'objectif suprême auquel il faut tendre, si l'on veut relever comme il se doit le prestige de la fonction et sa condition sociale. Il appartient donc, selon eux, aux enseignants, par l'action de leurs associations, de revendiquer le droit d'orga-

niser eux-mêmes leur profession sans aucune ingérence extérieure, qu'elle qu'en soit l'origine : Etat, autorités locales ou administration, les membres de la profession étant seuls juges des qualités à exiger de leurs futurs collègues, des programmes, des méthodes ou des manuels à adopter pour l'enseignement, des formes à donner à l'évaluation des aptitudes ou des connaissances des élèves, en particulier pour les examens, des règles à fixer pour la conduite des enseignants dans l'exercice de leur profession et des sanctions à appliquer en cas de manquement à ce code. Conception sans doute très noble inspirée de celle qui a prévalu et qui est encore en honneur dans le corps médical, mais très aristocratique aussi dans telles de ses expressions, ainsi qu'on l'a bien vu au cours des débats. Car si ses tenants consentent à admettre, non sans réticence d'ailleurs, que l'enseignement assure un service public, il s'interdisent de recourir, pour la défense de leurs intérêts professionnels, à des armes qui risqueraient de les assimiler à l'ensemble des travailleurs, comme l'action syndicale et la grève.

A cette conception de la fonction enseignante s'oppose celle qui, partant du principe que l'enseignement est au premier chef, un service public, le met tout entier au service de la nation. Ce qui n'implique assurément pas l'abandon de ce que, dans les versions successives de la Recommandation, on a appelé les « libertés universitaires » ou les « libertés académiques » ; là-dessus l'accord s'est fait sans discussion. Mais alors que, selon la conception libérale que nous avons qualifiée d'anglo-saxonne, la profession enseignante doit obtenir par elle-même des autorités les garanties nécessaires pour les conditions et la sécurité de l'emploi, la carrière, les traitements, la sécurité sociale, dans l'autre perspective, l'enseignant, du fait qu'il est au service de l'Etat, bénéficie des droits et des garanties attachés à la fonction publique. Il se

trouve donc solidaire de tous les autres fonctionnaires et même, dans une certaine mesure, de l'ensemble des travailleurs. Du même coup, il est couvert, dans l'exercice de ses fonctions, par la législation internationale en vigueur, et en particulier par les conventions sur la liberté syndicale et la protection du droit syndical, sur le droit d'organisation et de négociation collective ou sur l'égalité de rémunération.

Cette opposition qu'on relève entre les idées que les enseignants se font eux-mêmes de leur fonction et qui se trouve renforcée par la diversité des législations et des systèmes d'enseignement constituait une difficulté majeure pour les rédacteurs successeurs de la Recommandation. Ils n'ont à aucun moment cherché à la dissimuler, et la Conférence intergouvernementale chargée de donner à l'instrument sa forme définitive, a tenu à déclarer elle-même, qu'elle avait tenu compte « de la grande diversité des législations et des usages qui, dans les différents pays, déterminent les structures et l'organisation de l'enseignement », ainsi que « de la diversité des régimes qui s'appliquent, dans les différents pays, au personnel enseignant, en particulier selon que ce personnel est ou non régi par l'ensemble des règles relatives à la fonction publique ».

Mais il n'appartenait pas non plus à la Conférence, ni aux auteurs de l'avant-projet, d'insister sur ces différences ou d'en approfondir ou d'en préciser les origines. Leur devoir était au contraire de surmonter cet obstacle et d'aboutir, par delà les différences ou les divergences, à un corps de dispositions acceptables pour tous les pays et pour tous les enseignants ; c'est pourquoi la Conférence intergouvernementale, sitôt après le rappel de la diversité des législations, des usages et des régimes, s'est déclarée « convaincue cependant qu'en dépit de ces différences, des questions communes se posent dans tous les

(1) Enquête sur la condition de la profession enseignante en Asie, C. M. O. P. E., Washington, 1963. Le texte que nous reproduisons est celui de l'édition française, traduction de l'anglais. Nous avons pris la liberté de corriger une ou deux erreurs évidentes de traduction.

pays en ce qui concerne la condition des enseignants et que ces questions appellent l'application d'un ensemble de normes et de mesures communes ».

Maintenant qu'une première étape a été franchie avec l'adoption de cet ensemble de normes et de mesures énoncées dans la Recommandation et que commence une seconde étape, celle de la mise en œuvre dans chaque pays, il n'y aurait aucun avantage à oublier ni à négliger les divergences de doctrines ou les différences de situations. Bien au contraire, puisque l'objectif a été défini et accepté d'un commun accord, il va falloir redoubler de clairvoyance et de résolution pour reprendre l'examen des problèmes dans le cadre national. C'est seulement à ce prix qu'on pourra se rapprocher du but. Or, il faut bien reconnaître que la documentation de base fait en partie défaut. Pour l'essentiel, les renseignements actuellement disponibles proviennent des trois enquêtes menées, comme on l'a déjà vu, sur la condition du personnel enseignant en Afrique, en Asie et en Amérique et publiées par les soins de la Confédération mondiale des Organisations enseignantes, communément désignée par les initiales C.M.O.P.E. Bien qu'elles aient été effectuées à peu près simultanément, de 1960 à 1963, suivant une méthode et des critères assez semblables et qu'elles aient permis de rassembler des informations abondantes et souvent précises, il s'en faut de beaucoup que ces études aient abouti à des résultats comparables. Alors que pour l'Afrique et pour l'Amérique, les résultats sont présentés pays par pays, sous forme de rapports nationaux, selon une proportion variable de données objectives et d'appréciations, le rapport consacré à l'Asie procède par examen méthodique de chaque question. A première vue, cette seconde méthode semble se prêter davantage à des comparaisons. Mais comme les chiffres correspondant, par exemple, aux dépenses consacrées à l'enseignement ou aux traitements du personnel, sont

évalués en monnaie nationale, sans relation ni avec un étalon international, ni avec le revenu national du pays, ni avec le montant total du budget, ni avec la condition faite dans le même pays à d'autres catégories professionnelles, les informations publiées, si abondantes qu'elles soient, ne permettent pas toujours d'en tirer des conclusions sûres, encore moins d'évaluer la situation dans un pays donné par rapport à celle d'autres pays voisins. Quant à l'Europe, n'est-il pas surprenant qu'elle n'ait encore fait l'objet d'aucune enquête, du moins d'aucune publication ?

Dans un ensemble de notions aussi complexe et aussi difficile à déterminer que celui qu'on désigne sous le nom de **condition du personnel enseignant** entrent des éléments très différents et sur lesquels nous sommes très inégalement renseignés. Il y a d'abord le domaine des conditions d'emploi (nombre d'heures de classe, imposé par semaine, durée et nature des congés, stabilité de l'emploi, perspectives de carrière, sécurité sociale, etc...), sur lequel les données précises sont relativement abondantes et plus aisément comparables. Ce n'est pas à ce sujet que l'enquêteur rencontre les obstacles les plus sérieux. Il faut aussi observer que c'est là, en grande partie du moins, le domaine du Bureau International du Travail, dont l'action normative déjà ancienne, par voie de conventions et de recommandations, rend possible une évaluation comparée assez pertinente. Les résultats acquis, les défaillances, les progrès qu'il reste à accomplir peuvent se mesurer avec une certaine rigueur. La Recommandation entre d'ailleurs à ce sujet dans de nombreux détails et trace de la condition désirable une image précise.

Vient ensuite la condition économique des enseignants, c'est-à-dire la question des traitements et des pensions de retraite. Là-dessus les informations ne manquent assurément pas ;

c'est avec l'interprétation des données que les difficultés commencent : difficulté de comparer entre elles les différentes monnaies nationales, surtout lorsque ces monnaies sont sujettes à de brusques variations, d'évaluer le pouvoir d'achat d'un traitement donné, de situer ce pouvoir d'achat par rapport à celui des rémunérations attachées, à ancienneté de service égale, à d'autres emplois, publics ou privés, analogues, de tenir compte des titres et qualifications exigées pour des emplois différents ou encore du délai qui s'écoule entre l'attribution du traitement minimum et du traitement maximum dans des professions apparemment semblables. Bien peu de ces termes de comparaison sont actuellement disponibles, même pour les pays où les statistiques sont les plus abondantes et les plus sûres, et lorsque par hasard ces informations existent, à quelles différences d'opinions ne se heurte-t-on pas, sitôt qu'on prétend les interpréter ! Il n'y a aucun paradoxe à soutenir que, dans l'Europe des Six, il est aujourd'hui presque impossible de déterminer avec certitude quel est le pays qui offre à ses enseignants les conditions les plus avantageuses. Quand on passe à des pays aussi différents que l'Inde ou le Pakistan, le Congo ou le Nigéria, le Brésil ou l'Argentine, il devient téméraire de tenter l'aventure, tant les obstacles techniques se multiplient.

Aussi, à défaut de certitudes, les enquêtes publiées abondent-elles en affirmations tranchées. « Le traitement minimum des maîtres qualifiés, lit-on dans le rapport consacré à la Rhodésie du Sud, est bien plus élevé que ceux des grades correspondants d'Afrique occidentale. » Mais d'une autre partie de la même publication il ressort que « les traitements des enseignants d'expression anglaise sont plus bas que ceux de leurs confrères d'expression française », ce qui pourrait s'expliquer d'ailleurs, si l'on en croit le rapporteur, par la différence du pouvoir d'achat et du niveau de vie général dans les diffé-



rentes collectivités (2). On voit par là combien ces conclusions sont fragiles et à quel point il serait désirable de disposer d'études très complètes et très sérieuses, dirigées par des enquêteurs pleinement qualifiés et suivant des méthodes éprouvées, même si elles ne devaient porter, au moins à un premier stade, que sur un nombre restreint de pays témoins, judicieusement choisis.

Il est vrai qu'à défaut de données rigoureusement vérifiées et susceptibles de comparaison, il y a des indices assez sûrs. D'abord le témoignage des enseignants eux-mêmes, auxquels il convient d'attacher du prix. « Dans presque tous les pays visités aux fins de l'enquête, les enseignants se sont plaints de n'être pas bien rétribués, nombre d'entre eux estimaient que leurs traitements étaient inférieurs à ceux de certains employés d'autres secteurs ayant des qualifications plus basses. Ce sentiment d'injustice est très répandu. » Les directeurs d'enquêtes s'accordent à constater « l'état perpétuel de mécontentement qui règne parmi les instituteurs, la tendance à établir, avec d'autres professions, des comparaisons empreintes d'envie et à quitter l'enseignement à la première occasion ». « Le fait que les enseignants, remarque l'un des enquêteurs, quittent leur métier en aussi grands nombres et dans autant de pays laisse à penser que leur condition professionnelle laisse à désirer. »

De ces deux indices, mécontentement et désertion, le second devrait être, en principe, le plus aisé à mesurer si l'on disposait de statistiques, qui font malheureusement défaut. Il y aurait pourtant autant de profit que d'intérêt à savoir avec toute la précision possible le nombre des enseignants qui ont, pendant une période donnée, quitté volontairement leur

métier et au profit de quelles professions cet exode s'est accompli. Cette étude n'a, à notre connaissance, été encore entreprise pour aucun pays. On dispose tout au plus de quelques indications, d'ailleurs peu sûres, pour quelques Etats d'Afrique récemment parvenus à l'indépendance, où l'on constate que de nombreux instituteurs se sont détournés de l'enseignement pour occuper de hautes fonctions dans le gouvernement, l'administration ou la diplomatie. Mais ce transfert était trop naturel et, sans doute aussi, trop nécessaire pour qu'on puisse en tirer des conclusions de portée générale. Plus importante encore serait l'étude des variations dans le nombre des jeunes gens qui sollicitent leur admission dans la profession enseignante. Mais là encore les chiffres bruts ne suffiraient pas ; il faudrait pouvoir distinguer ceux qui se destinent à l'enseignement par un choix délibéré, c'est-à-dire par vocation, de ceux qui, faute de mieux, se résignent à devenir des enseignants. C'est dire qu'aux données numériques il conviendrait de joindre l'étude individuelle des motivations.

On se trouve ainsi ramené au premier des deux indices relevés par les enquêteurs de la C.M.O.P.E., c'est-à-dire mécontentement relevé parmi les enseignants, surtout chez les instituteurs. Mais pour cela aussi il ne s'agit que d'une impression, formée à la suite de nombreux contacts individuels ou de la consultation d'associations professionnelles, c'est-à-dire, dans les deux cas, de témoignages. Or la valeur de ces témoignages, s'ils sont recueillis méthodiquement, dans des groupes représentatifs de l'ensemble du corps enseignant, compte tenu du sexe, de l'âge, du niveau professionnel, et du milieu environnant, ne saurait être méconnue. L'opinion que les enseignants se font eux-mêmes de leur profession et de leur condition, l'image que les futurs enseignants, c'est-à-dire des jeunes gens qui se destinent à cette carrière, se font de leur futur

métier et celle que les élèves des classes terminales de l'enseignement secondaire, au moment où ils vont avoir à choisir une carrière, s'ils n'ont pas encore fait ce choix, se forment d'une profession qu'ils ont pu observer au contact de leurs maîtres : ces trois sortes de témoignages devraient entrer nécessairement dans une étude systématique de la condition du personnel enseignant.

Les institutions internationales, Unesco, Bureau International du Travail, Bureau International d'Education, qui ont participé aux études préalables dont la Recommandation récemment adoptée est issue, ne pouvaient naturellement pas, du fait même de leur caractère international et intergouvernemental, s'engager dans des études de ce genre. Il ne semble pas que les organisations internationales de la profession enseignante en aient eu non plus le loisir, les moyens ou l'intention. Mais il s'est trouvé au moins un organisme national pour s'y hasarder : la Commission de la République française pour l'éducation, la science et la culture. Des trois enquêtes qu'elle a entreprises dans ce domaine, deux seulement ont à ce jour abouti à une publication (3) ; celle qui concernait la représentation de la condition du maître dans la société, enquête menée auprès des maîtres eux-mêmes, et celle qui s'appliquait à l'image du maître, telle que se la représentaient des jeunes gens qui ont déjà fait leur choix et se préparent à enseigner. La troisième enquête, menée auprès des élèves des classes terminales des lycées, étant encore en cours, la Commission s'est jusqu'ici abstenue de formuler ses conclusions, dans l'attente des résultats complets. Mais l'importance et la richesse des données déjà recueillies donne à souhaiter que des études semblables, conduites dans un même esprit, de méthode, d'indépendance et d'objectivité, soient menées

(2) Enquête sur la condition de la profession enseignante en Afrique, publication de la C. M. O. P. E., pp. 95 et 96.

(3) Cf. Le numéro spécial de la revue *Enfance*, d'avril-septembre 1965.

à bien dans beaucoup d'autres pays. L'Unesco serait alors beaucoup mieux armée qu'elle ne l'est maintenant pour aborder efficacement la seconde partie de sa tâche, celle de la mise en œuvre de la Recommandation.

Car c'est seulement par cette méthode qu'on pourra saisir de plus près certains facteurs essentiels de la condition du personnel enseignant. Nous avons jusqu'ici considéré ceux qui paraissent les plus aisés (ou plutôt les moins malaisés) à évaluer : les conditions de travail, la rémunération et les autres avantages du même ordre. Mais la Recommandation précise, dès le premier paragraphe, que le mot de **condition**, appliqué aux enseignants, désigne tout autant « la position qu'on leur reconnaît dans la société, selon le degré de considération attachée à l'importance de leur fonction ainsi qu'à leur compétence » ; l'enquête menée auprès des enseignants français confirme d'ailleurs l'importance qu'ils attachent à ces facteurs moraux et les études de la C.M.O.P.E. sur la situation en Afrique, en Asie et en Amérique aboutit à des conclusions analogues.

On entre donc ici dans la zone la plus obscure d'un ensemble de problèmes où nous avons déjà rencontré tant d'obscurité. Plusieurs notions sont à considérer, qui toutes comportent des marques d'indécision et laissent une large place à l'appréciation personnelle : la position faite aux enseignants dans le corps social ; l'importance accordée à leur fonction ; la compétence qu'on leur reconnaît. Que l'on se place au point de vue de ceux qui, à cet égard, font l'opinion ou de ceux qui la subissent, on est en plein dans le domaine de la subjectivité.

De ces trois notions, les deux premières — position sociale, importance de la fonction — sont celles qui se prêtent le plus à discussion. Pourtant, à première vue, on serait tenté de recourir à un critère assez pratique et assez sûr, celui de la rému-

nération. Car, ainsi qu'on le rappelle dans la Recommandation, en tête de la section consacrée au traitement, « selon les tendances qui s'affirment aujourd'hui dans le monde, il n'est pas niable que les autres facteurs, tels que la situation reconnue aux enseignants dans la société ou le degré de considération qui s'attache à leur fonction, dépendent dans une large mesure, comme d'ailleurs pour beaucoup d'autres professions comparables, de la situation économique qui leur est faite ». Qu'ils en dépendent largement, ce n'est en effet pas contestable et il fallait qu'une recommandation qui s'adresse aux gouvernements, aux autorités compétentes et à l'opinion publique comme aux enseignants eux-mêmes le dit en termes sans équivoques. Mais toutes les enquêtes menées par la C.M.O.P.E., dans quelque pays que ce soit, aussi bien que celle de la Commission nationale française, montrent que les membres du corps enseignant sont sensibles à d'autres indices de leur situation sociale et de la considération que l'opinion leur accorde. Telles professions, par exemple, où l'on n'a pas plus de chances que dans l'enseignement de faire fortune, passent pour être entourées de plus de prestige : l'armée, la magistrature, l'administration, sans parler du clergé. En Asie, en Inde en particulier, le maître jouit encore d'une haute autorité, héritage d'une tradition millénaire, mais il semble que, détournée peu à peu de son objet primitif, cette autorité ait perdu beaucoup de son sens jusqu'à n'être plus qu'un privilège abusif, impatiemment supporté par ceux qui le subissent et arbitrairement maintenu par ceux qui l'exercent. Tout se passe comme si la société contemporaine, sous l'effet de préjugés contraires et de motifs divergents, ne savait plus qu'elle place elle doit donner à la fonction de l'enseignant.

Nous voici au seuil d'un domaine dans lequel les législateurs, les autorités publiques et l'administration,

comme les enseignants, auraient beaucoup à apprendre des sociologues. Mais c'est aussi un domaine de choix pour les psychologues, car le remède au malaise du corps enseignant, tout autant que d'une connaissance plus exacte et d'une meilleure compréhension des mutations sociales, ne devrait-il pas provenir aussi de la faculté et de la volonté des enseignants de s'y adapter et d'en tirer parti, dans l'intérêt de leur profession et pour leur propre satisfaction ? Toutes les enquêtes, en quelque région du monde que ce soit, mettent en lumière cette opinion, parmi les maîtres, que leur métier n'est plus ce qu'ils croyaient ni ce qu'il était en effet à leur entrée dans la carrière. Si la majorité d'entre eux semble s'y résigner, une minorité qui n'est pas négligeable y trouve des motifs d'amertume et de déception ; beaucoup éprouvent le sentiment d'être victimes d'une injustice. Mais à lire ces témoignages, on en vient à se demander ce qui est le plus grave, de l'incompréhension de la société à l'égard des enseignants ou de l'incompréhension des enseignants à l'égard de la société, les deux attitudes tendant d'ailleurs à se rejoindre, puisque dans les deux cas il s'agit d'un défaut d'information, de compréhension et d'adaptation. Si l'enseignant se plaint que l'on n'apprécie pas à sa juste importance le rôle qu'il joue dans la préparation intellectuelle et morale de la société de demain, la formation des cadres et le développement socio-économique, l'opinion croit discerner dans le corps enseignant une certaine indifférence à l'égard des transformations de la société, peu de goût pour les innovations et un penchant à l'isolement. N'est-ce pas ici l'un des lieux d'élection des stéréotypes et des héros de roman, de théâtre ou de cinéma, d'Alphonse Daudet à Jules Romains, de Jules Vallès à Marcel Pagnol ?

Les auteurs de la Recommandation n'ont pas ignoré cet aspect du problème et l'on trouve, dans plusieurs

sections, des échos de cette préoccupation. Le paragraphe 73 fait aux enseignants une sorte de devoir moral de « participer à des activités parascolaires dans l'intérêt des élèves et des adultes ». Le paragraphe suivant prévoit une procédure de consultation régulière des organisations d'enseignants sur la politique de l'enseignement, l'organisation scolaire et tous changements survenus dans l'enseignement. Mais surtout la section concernant les droits des enseignants part du principe « qu'il conviendrait d'encourager la participation des enseignants à la vie sociale et publique dans l'intérêt des enseignants eux-mêmes, de l'enseignement et de la société tout entière ». Or, ce principe et toutes les dispositions qui en découlent (droit d'exercer tous les droits civiques, d'être éligible à des charges publiques et facilités prévues pour l'exercice de ces droits) n'ont pas été adoptés sans de longues et vives discussions, non seulement entre les représentants d'Etats, mais déjà au niveau des consultations d'experts. Les législations nationales où les règles et les usages en vigueur n'entraient pas seuls en considération mais aussi les conceptions mêmes qu'on se fait de l'enseignement, suivant qu'on le considère, ainsi qu'on l'a vu plus haut, comme une profession libérale, seule compétente pour établir son propre code, ou comme un service public, conçu à l'intention de la nation tout entière. Sans aucun doute, ce sont ces dispositions dont l'application suscitera, dans beaucoup de pays, le plus de résistance, mais il était hautement nécessaire qu'elles figurent en bonne place dans la Recommandation, à la fois dans l'intérêt des enseignants et de leurs organisations, et dans l'intérêt général, en vue de pallier les graves inconvénients qui peuvent résulter de l'isolement des enseignants par rapport à l'ensemble de la société. Il n'en reste pas moins que, de propos délibéré, la Recommandation s'en est tenue à une définition assez étroite du person-

nel enseignant, considéré dans sa fonction strictement scolaire, dans les limites de l'école où il exerce. Certains ont fait observer qu'une telle conception se trouvait aujourd'hui dépassée, qu'elle ne tenait aucun compte du personnel, de plus en plus nombreux et d'une compétence de mieux en mieux définie par les règlements, qui s'occupe de l'éducation de la jeunesse et des adultes autour et au-delà de l'école. D'autres ont rappelé que les maîtres étaient de nos jours appelés à exercer dans la collectivité une fonction intellectuelle et morale d'animateurs ou de conseillers qui dépassait largement les cadres de la Recommandation. S'ils n'ont pas été suivis, c'est que l'opinion n'est pas encore assez mûre, même parmi les enseignants, pour accueillir de telles idées, peut être aussi que l'on a craint, à force d'élargir le champ d'application, d'affaiblir la portée pratique des dispositions adoptées. Il y a là, de toute manière, un signe assez remarquable de la diversité des tendances actuelles et la preuve que le résultat acquis ne constitue qu'une première étape dans un processus de longue durée. La question de la place des enseignants dans le corps social n'a pas encore reçu de réponse satisfaisante ; à supposer qu'on puisse lui en trouver une dans le cadre international.

Dès trois éléments que nous avons retenus dans la définition du mot de **condition**, appliqué au personnel enseignant, il nous reste à considérer de plus près celui de la compétence de ce personnel. Dans toutes les enquêtes, l'unanimité se fait pour attribuer à la compétence professionnelle une importance capitale. C'est d'elle, ou plus exactement de la façon dont son évidence s'impose à l'opinion publique, que dépend dans une très large mesure le degré d'estime, d'autorité, de considération qu'inspire le personnel enseignant ; c'est elle qui peut donc justifier une revalorisation, tant matérielle que morale, de la fonction. Les enseignants sont les premiers à s'en rendre com-

pte ; c'est pourquoi ils se refusent à tout abaissement, même temporaire, des qualifications requises pour l'accès à l'enseignement, convaincus qu'ils sont que toute mesure, même exceptionnelle, destinée à parer une crise de recrutement, ne peut que nuire au prestige de la fonction entière et, par suite, à la condition qui lui est faite dans la société. Sur ce point, ceux qui tiennent pour l'enseignement considéré comme une profession libérale se montrent plus intraitables encore que les autres, et non sans de très bonnes raisons. Car le principal argument qu'on leur oppose pour refuser à l'enseignement le statut de profession libérale, c'est qu'une grande partie de ceux qui l'exercent, les instituteurs, ne sortent pas, comme les médecins, les avocats ou les ingénieurs, de l'enseignement supérieur. C'est une des raisons pour lesquelles nos collègues anglo-saxons, ont tant insisté pour qu'il soit recommandé que la formation des instituteurs se fasse dans les universités ou, tout au moins, dans des établissements d'un niveau comparable à celui des universités. Car le jour où tous les enseignants, à quelque catégorie d'enseignement qu'ils soient attachés, auront satisfait à cette exigence, le statut et le prestige social de la profession enseignante tout entière en sortiront considérablement rehaussés.

Il était donc nécessaire que la question de la préparation à la profession enseignante tînt une place de choix dans la Recommandation ; elle n'y occupe en effet pas moins de vingt paragraphes répartis en trois sections : sélection, programmes de formation et établissements de formation. Mais il ne faut pas attendre d'un document de ce genre, résultat d'un compromis entre tant de situations, de conceptions et d'usages différents, qu'il aille beaucoup plus loin que l'énoncé de quelques principes. Dans l'avant-projet préparé par les soins de l'Unesco, on prévoyait que les futurs enseignants devraient tous recevoir leur formation dans des universités ou des

établissements du niveau universitaire ; ou recommandait que la période de formation ne dure pas moins de trois ans. Ces précisions, jugées inacceptables par beaucoup de gouvernements et même d'experts, ont disparu ou ont été considérablement atténuées dans le texte définitif. C'est que la formation du personnel enseignant constitue l'une des questions qui divisent le plus le monde de l'enseignement, non seulement d'un pays à l'autre, mais dans un même pays. En France, il a été longtemps de bon ton dans l'enseignement secondaire de mépriser la formation pédagogique et cette attitude n'a pas encore tout à fait disparu. Pourtant, aux questions qu'on leur avait posées à ce sujet, les professeurs et les instituteurs qui se sont prêtés à l'enquête de la Commission nationale ont répondu sans ambage : 66 % des professeurs et 76 % des instituteurs consultés jugent la formation professionnelle très utile, 26 % des professeurs et 24 % des instituteurs la jugent peu utile et 8 % des professeurs seulement la jugent inutile. Les enquêteurs sont parvenus à ce sujet à une constatation très intéressante : « les jugements, notent-ils, diffèrent en fonction de la durée du stage de formation. Plus celui-ci a été long, plus les professeurs en apprécient l'efficacité. Plus il se raccourcit, plus il leur semble inadéquat et inopérant. Ainsi ceux qui n'ont eu qu'un mois de stage jugent leur formation professionnelle peu utile (54 %) ou inutile (36 %). Ceux qui ont eu un an et plus la jugent très utile (90 %) ; aucun ne l'estime inutile » (4). Ce sondage révèle donc un changement considérable dans l'opinion des professeurs de lycée et un rapprochement significatif entre la conception française et celle de la plupart des autres pays.

Quant aux formes et aux méthodes de la formation des enseignants, que de différences elle présente selon les pays et selon les niveaux d'engagement, du Japon, où tous ceux qui se

destinent à la fonction enseignante, sans distinction de niveau, reçoivent à la base la même formation et obtiennent les mêmes titres, jusqu'à notre système actuel, si nettement diversifié et hiérarchisé, où à chaque catégorie, instituteurs, professeurs de collèges, professeurs de lycées, correspond une durée différente de formation, assurée dans des institutions différentes... Aucune étude d'ensemble, du moins, aucune étude systématique et approfondie, n'a encore été consacrée, sur le plan international, aux problèmes de la formation des enseignants ; c'est pourtant l'une de celles qui s'avèrent les plus nécessaires et les plus urgentes, dans l'intérêt de tous les pays, quel que soit leur degré de développement.

Mais déjà on s'accorde à reconnaître que la formation préalable ne suffit plus. « La grande majorité des enseignants (qui ont participé à l'enquête française) est incontestablement d'accord pour estimer que cette formation ne peut être définitive et doit se poursuivre tout au long de l'exercice de la profession. Seuls 10 % d'instituteurs et 8 % de professeurs se séparent de leurs collègues et pensent qu'elle est suffisante dans son état actuel » (5). Sur les moyens d'une formation permanente : les uns ont en vue des cours ou des conférences de psychologie et d'orientation, d'autres, des visites de centres de recherche ou d'application psycho-pédagogique, d'autres encore, des colloques et des stages ; certains envisagent même un « recyclage » systématique. Ces témoignages sont tous du plus haut intérêt ; ils font apparaître à quel point il est devenu urgent d'organiser sérieusement, dans notre pays, le perfectionnement des enseignants, jusqu'ici si négligé.

La Recommandation consacre une section particulière à cette question ; elle ne va pas jusqu'à prévoir un recyclage systématique ni obligatoire. Mais elle suggère d'offrir aux enseignants une « grande variété de choix » dans « un vaste système d'institutions et de

services de perfectionnement, mis gratuitement à leur disposition » ; elle précise « qu'en leur donnant toutes facilités à cet effet, il faudrait encourager les enseignants à participer à ces cours et à profiter de ces dispositions, de manière à en tirer tout le bénéfice possible ». Le perfectionnement demeure donc libre et facultatif, mais on doit faire en sorte que tous les maîtres en viennent à sentir qu'il est de leur intérêt et de leur devoir d'y prendre part. Il s'agit donc bien de l'organisation méthodique d'un vaste système de formation permanente, auquel seraient associés les établissements de formation des maîtres, les institutions scientifiques et les organisations d'enseignants. Il va sans dire que, pour le perfectionnement comme pour la formation, une étude systématique et comparative s'impose, des méthodes en usage et des résultats obtenus dans les divers pays, ainsi que des recherches en cours.

Les réflexions qui précèdent nous ont amenés à poser des questions plus souvent qu'à proposer des réponses. C'est qu'à vrai dire, les réponses sur lesquelles on a pu réaliser un accord général sont déjà énoncées dans la Recommandation et sous la forme même qui a permis cet accord. Au-delà des limites de la Recommandation on s'aventure dans le monde infiniment divers des systèmes ou des usages nationaux, des doctrines, des opinions, des aspirations. Obtenir l'application effective de l'accord pour tous les enseignants et dans tous les pays va requérir beaucoup de volonté, de temps, peut être de luttes. Quant à élargir le champ de cet accord, par exemple grâce à une révision ultérieure de la Recommandation, on y parviendrait beaucoup plus vite et plus aisément si l'on pouvait s'appuyer sur des études et des enquêtes, du type de celles que nous avons citées, ou suggérées. La Recommandation, comme on l'a vu, a elle-même été précédée de longues études et de vastes consultations. Il en faudra d'autres, plus diffi-

(4) Cf. *Enfance*, numéro cité, page 49.

(5) Cf. *Enfance*, numéro cité, page 51.

ciles peut être, avant de franchir l'étape suivante.

Mais n'est-ce pas déjà un résultat assez remarquable que d'avoir obtenu l'adhésion unanime de tant de gouvernements à des déclarations telles que celles-ci, qui constitue au moins un engagement moral ?

« Il devrait être reconnu que le progrès de l'enseignement dépend dans une grande mesure des qualifications, de la compétence du corps enseignant, ainsi que des qualités humaines, pédagogiques et professionnelles de chacun de ses membres ».

Et celle-ci encore :

« La condition des enseignants devrait être à la mesure des besoins en matière d'éducation, compte tenu des buts et objectifs à atteindre dans ce domaine ; afin que ces buts et ces objectifs soient atteints, il faut que les enseignants bénéficient d'une juste condition et que la profession enseignante soit entourée de la considération publique qu'elle mérite ».

Ces formules de la Recommandation vous paraissent-elles exprimer autant de vérité évidente ? Mais pour les faire reconnaître comme telles, il a fallu d'abord en donner la preuve. Il en sera de même pour d'autres questions non moins importantes mais plus litigieuses encore : la rémunération, par exemple, ou la formation professionnelle ou encore le perfectionnement permanent des enseignants. On ne parviendra à réaliser l'accord sur des mesures et des critères précis que lorsqu'on en aura démontré l'évidente légitimité ; cette démonstration ne pourra, en aucun cas, être le fruit de l'éloquence ni de l'ingéniosité : il y faudra des faits, des arguments, des preuves.

Cet effort ne devra pas se limiter non plus à convaincre les gouvernements ou les autorités compétentes, quelles qu'elles soient. Car la considération publique ne se confère pas à coups de décrets. Les organisations, nationales ou internationales, d'enseignants, auxquelles la Recommandation

a très justement attribué un rôle considérable ne seraient-elles pas bien inspirées en s'attachant davantage à toucher, à convaincre et à se concilier l'opinion publique ? Ce serait, là aussi, une tâche de longue haleine.

Jean THOMAS,  
inspecteur général  
de l'Instruction publique

## DEUXIÈME PARTIE

**AUREGAN (H.), BAILS (L.), BAUER (L.) et BEAUVAIS (J.). — Les enfants et les adolescents inadaptés et l'éducation nationale.** — Publ. sous la direction de Jean Petit. — Paris, Bourrelier Colin, 1966. — 24 cm, 419 p., bibliogr., tabl. (Cahiers de pédagogie moderne).

Rédigé sous la direction de l'inspecteur général Jean Petit, ce livre est bien autre chose qu'une réédition de celui qui fut publié sur le même sujet dans la même collection en 1948 sous la direction de Mlle Mezeix. En collaboration avec les Inspecteurs généraux Lhéritier et Bonet, Jean Petit a su grouper autour de lui une équipe de spécialistes qui depuis de nombreuses années, soit dans la pratique de l'éducation, soit dans la recherche, se consacrent à l'étude de ces problèmes.

Le professeur Zazzo, deux docteurs en pédagogie, six médecins, un inspecteur d'académie, les directeurs des Centres nationaux de Beaumont-sur-Oise et de Suresnes, vingt inspecteurs primaires, chefs d'établissement, psychologues, enseignants, chercheurs ont bien voulu collaborer à la publication de cet ouvrage qui pose l'ensemble des problèmes, décrit les handicapés et propose les solutions actuellement connues et soumises à l'expérience. Se référant à leur action quotidienne, les auteurs décrivent les faits dont ils ont été témoins, apportent le fruit de leurs réflexions personnelles, ouvrent des perspectives de solution. Ils se sont donc donné, d'abord et surtout, une mission d'information aussi large que possible à propos des problèmes et des tentatives de solutions auxquels ils ont été confrontés.

L'ouvrage copieux n'apparaît donc pas comme une somme exposant des travaux de recherche théoriques, mais essentiellement comme un instrument de travail pratique dans lequel tout éducateur non spécialisé qui s'intéresse à ces questions aussi bien que le spécialiste qui se trouve aux prises avec un problème nouveau peut trouver les renseignements dont il a besoin.

C'est le souci d'être utile au praticien de la pédagogie et de l'éducation qui explique la densité du volume et en particulier le soin apporté à la rédaction de 110 pages consacrées au rappel des textes officiels.

Dans la première partie on essaie d'abord de préciser la notion d'enfants handicapés en 1965 et on décrit les différentes formes d'inadaptation en se référant aux sources les plus récentes. On étudie ainsi successivement le cas des débiles mentaux, celui des enfants présentant des troubles du comportement et de la conduite, les cas sociaux, celui des enfants qui présentent des troubles électifs de la lecture et de l'orthographe, celui des déficients physiques (handicapés moteurs, aveugles et amblyopes, enfants sourds ou souffrant de troubles psycho-moteurs). La conclusion qui s'impose alors est la diversité des handicaps qui doit conduire à la recherche de solutions différentes adaptées à chaque cas ou groupe de cas. Un long chapitre est alors consacré au dépistage des handicapés par l'action concertée de l'éducateur, du psychologue et du médecin. On expose successivement comment la technique des trois tests, l'observation du maître et l'apport du médecin permettent le dépistage des débiles mentaux. Les médecins spécialistes décrivent quelques signes révélateurs pour dépister les anomalies et plus particulièrement les troubles précoces de l'audition et de la vue. Le travail des commissions médico-pédagogiques et leur rôle pour dépister les handicapés sont ensuite précisés.

La deuxième partie est consacrée à l'étude de l'organisation des établissements. On distingue les classes spécialisées implantées dans des établissements ordinaires, les établissements scolaires spécialisés, les établissements à caractère médical, les centres psycho-médico-pédagogiques. Sans compter les classes organisées par des établissements privés, l'enseignement est dispensé à 113 000 enfants et adolescents

répartis dans 6 305 classes, non compris les élèves inscrits au Centre National de Télé-Enseignement. Malgré de grands efforts au ministère de l'Education nationale, il subsiste un grand retard dans l'équipement. L'effectif des classes des handicapés doit être limité à 12 ou 15 élèves selon l'importance des handicapés. Les écoles spécialisées comprennent les écoles autonomes de perfectionnement, les écoles spéciales pour déficients sensoriels, les écoles de plein-air, les centres médico-pédagogiques ou psycho-pédagogiques. Les établissements nationaux comprennent les écoles nationales de perfectionnement, les écoles nationales du premier degré et les lycées climatiques. De nombreuses informations sont données tant sur les conditions d'ouverture, que sur les conditions de fonctionnement des établissements, avec clarté, brièvement, mais aussi avec une précision efficace. Les problèmes de financement, d'équipement, d'aide aux familles (notamment les différentes allocations) sont étudiés avant de présenter les principales réalisations de l'enseignement public.

La troisième partie est consacrée à l'étude des problèmes concernant le personnel. On examine d'abord la formation des maîtres, le statut et les conditions de travail du personnel enseignant. On définit la mission et la place des rééducateurs et des éducateurs d'internat spécialisés, puis celle du directeur de l'établissement spécialisé et du psychologue. On insiste particulièrement sur la nécessité d'une équipe médico-pédagogique dont l'inspecteur primaire spécialisé est le principal animateur.

La quatrième partie est consacrée à la pédagogie de l'enseignement spécial. Celle-ci présente un caractère très différencié en fonction du handicap. Les besoins ne sont pas les mêmes pour un débile mental ou un caractériel, un hypo-acoustique, un sourd ou un amblyope, un infirme moteur ou un enfant malade ; c'est pourquoi il y a une pédagogie pour chacune des catégories d'enfants handicapés. « C'est souvent en fonction des prescriptions médicales que doivent être fixées les activités scolaires. Dans les classes de perfectionnement le maître doit d'abord donner aux enfants une certaine confiance en eux-mêmes, l'enseignement doit être motivé et à base concrète. Les deux dominantes sont la nécessité de la collaboration constante de la psychologie et de la pédagogie et la prise de conscience qu'une personnalité est, à chaque instant, à atteindre dans sa totalité ». Pour les déficients physiques on doit surtout tenir compte des difficultés provoquées par l'immobilisation, l'hospitalisme, la psychologie des malades, et surtout les retards scolaires. Une organisation spéciale de l'enseignement doit faire porter l'effort des élèves surtout sur les disciplines majeures. Les handicapés moteurs doivent être scolarisés dans les classes spéciales, ou des établissements spécialisés et soumis à une préparation aux apprentissages. L'apprentissage des automatismes de base doit être particulièrement soigné. L'éducation des jeunes aveugles doit être entreprise très tôt. Le recours aux afférences tactiles et aux afférences auditives s'impose, comme la compensation psycho-motrice. Pour les jeunes amblyopes, il faut surtout les locaux (éclairage) et le matériel éducatif. Pour les enfants sourds on doit porter une grande attention à la lecture labiale, l'éducation auditive et l'articulation. L'enseignement et la rééducation des caractériels et des inadaptés sociaux ne sont pas les plus faciles. Aucun aspect de l'éducation des handicapés ne doit être négligé, ni l'éducation ménagère, ni les activités éducatives dans l'internat, ni les activités physiques et sportives.

Deux chapitres sont consacrés, l'un à la pédagogie des classes spéciales du second degré, l'autre aux étudiants de l'enseignement supérieur. Dans le premier, on examinera d'abord les caractères communs à l'enseignement de tous les handicapés (nécessité de l'observation psycho-pédagogique plus poussée dans les classes où se succèdent plusieurs maîtres, étalement de l'année scolaire sur un plus grand nombre de semaines, emploi des méthodes actives, etc.), avant d'étudier



les aspects particuliers à certains handicapés. Dans le second, on étudie les conditions particulières des étudiants séjournant dans les maisons de cure ou dans les maisons universitaires médico-psychologiques. Un dernier chapitre enfin est consacré à l'insertion sociale des jeunes handicapés et notamment aux aspects sociologiques des problèmes qu'elle pose.

La cinquième et dernière partie rassemblent tous les textes officiels concernant l'organisation de ces enseignements, l'ouverture des classes et des établissements, leur fonctionnement, les effectifs, les règles générales d'administration, le recrutement et la formation des maîtres, les conditions sanitaires, la surveillance médicale, les questions médico-scolaires, la liste des établissements spécialisés actuellement ouverts.

Ainsi cet ouvrage apparaît-il comme le plus complet, le mieux informé, le plus actuel, le plus substantiel et le plus utile de tous ceux qui ont été jusqu'ici consacrés à cette question, un des meilleurs Cahiers de Pédagogie Moderne publiés dans la collection Bourrellier. C'est un livre très dense, mais dans lequel la table des matières et les titres de chapitres permettent au lecteur d'aller rapidement au passage qui l'intéresse spécialement, un livre que l'on peut consulter au moment précis où l'on en a besoin, sur un point bien déterminé aussi bien que lire pour avoir une idée d'ensemble sur la question. Il serait souhaitable qu'il se trouvât dans les bibliothèques de tous les services et de toutes les personnes qui s'intéressent à l'éducation et à la scolarisation des enfants inadaptés, que ce soient les praticiens de la pédagogie ou de l'éducation, les médecins, les assistants sociales, les rééducateurs, les chefs d'établissement ou les chercheurs. Il serait souhaitable qu'il fût consulté également par les enseignants et les éducateurs s'occupant uniquement d'enfants normaux, car nombre d'observations ou de suggestions faites à propos des handicapés pourraient s'appliquer à propos des élèves ordinaires.

Lucien LEFEVRE

**BLOOM** (Benjamin S.), **DAVIS** (Allison), **HESS** (Robert). — **Compensatory education for cultural deprivation**. [Enseignement d'adaptation en faveur d'élèves désavantagés]. — New York, Chicago, San Francisco, etc..., 1965 — 21 cm, 179 p.

Cet ouvrage est le compte-rendu d'une conférence de recherche qui s'est tenue à Chicago en juin 1964, sur les problèmes concernant l'adaptation des méthodes éducatives aux élèves désavantagés culturellement.

Bien qu'ils ne nous présentent pas de découvertes essentielles, les participants à cette conférence ont eu le mérite de dresser le bilan de toutes les études faites sur ces problèmes, d'en chercher les solutions, et de présenter deux excellentes bibliographies, l'une signalétique, l'autre analytique, de tous les articles de revues traitant des désavantages culturels de certains enfants, et de leurs causes.

Dans l'introduction, les auteurs situent le niveau des débats : on est amené à constater l'existence d'un assez grand nombre d'échecs scolaires parmi les élèves, or l'économie, étant donné son degré de développement a de plus en plus besoin d'individus éduqués, d'où la question suivante : Quelles sont les causes de ces échecs scolaires ? Par quelles méthodes peut-on y remédier ?

De nombreux élèves qui ne réussissent pas dans leurs études sont bien souvent des élèves « culturellement désavantagés ». Dans la première partie de cet ouvrage les auteurs analysent ce qu'ils entendent par « désavantage culturel » (cultural deprivation), et en étudient les causes, puis ils proposent des solutions pratiques pour diminuer, voire supprimer, ces désavantages ; cinq points sont envisagés :

1) la fatigue, la malnutrition affaiblissent l'activité intellectuelle de l'enfant ; il faut donc que l'école veille à la nourriture et à la santé de l'enfant lorsque la famille n'en a pas la possibilité ;

2) le milieu familial joue un rôle sur le développement intellectuel de l'enfant (Q. I.), sur le langage, la perception. Certains milieux défavorisés et inéduqués ne peuvent permettre le développement à leurs enfants, il faudrait donc que l'école puisse, par l'installation de nurseries et de jardins d'enfants, éveiller les activités mentales de l'enfant ;

3) à l'école élémentaire, le professeur doit surveiller les progrès de l'enfant, voir ses difficultés et l'aider par des méthodes appropriées ;

4) dans le cas de l'élève noir, le problème est encore plus difficile puisqu'il rencontre les mêmes difficultés que les autres enfants, mais il souffre en plus des préjugés qui existent contre lui ; il faudrait donc veiller à son intégration dans le milieu scolaire, et à la conduite des autres enfants à son égard ;

5) enfin, durant la période de l'adolescence, le professeur doit pouvoir apprécier les aptitudes de l'élève en vue de son orientation future, développer ses goûts en lui faisant connaître les débouchés existants et en même temps l'intégrer dans un groupe d'adolescents du même âge.

Nous voyons donc que le but de cette conférence était essentiellement pratique, puisqu'elle s'est proposée de trouver les moyens pouvant permettre une meilleure adaptation scolaire aux élèves culturellement désavantagés.

Dans la seconde partie de l'ouvrage, une bibliographie importante fournit la documentation de base qui a permis d'analyser les principales causes des désavantages culturels ; elle sera extrêmement utile à tout chercheur qui s'intéresse à ce problème.

Monique SEGRE

**CHOMBART de LAUWE (P. H.), CHOMBART de LAUWE (M. J.), MOLLO (S.) et HUGUET (M.) etc...** — **Images de la culture.** — Paris, les Editions Ouvrières, 1966. — 21 cm, 182 p., tabl. (L'évaluation de la vie sociale).

Les études rassemblées dans cet ouvrage s'insèrent pour la plupart dans une vaste recherche, menée au sein du groupe d'Ethnologie sociale sous la direction de Paul-Henry Chombart de Lauwe et destinée à révéler les aspirations culturelles de la population française.

Les premiers résultats présentés ici nous éclairent plus particulièrement sur la manière dont naissent les images de la culture dans tel ou tel milieu social ou dans tel ou tel groupe.

P. H. Chombart de Lauwe attire d'abord notre attention sur les divers sens en fait complémentaires, attribués au mot culturel et souligne le lien qui existe

entre les modèles culturels et les aspirations et systèmes de valeurs ainsi que l'interdépendance croissante entre le développement économique et le développement culturel.

Puis, deux autres chercheurs (M. J. Chombart de Lauwe et S. Mollo) présentent des travaux ayant trait à la formation culturelle de l'enfant dans sa famille et à l'école, en fonction des conditions d'habitat, de logement, du type de société et de l'image que les adultes éducateurs se font de l'enfant.

Un chapitre de M. Hugué est consacré à la vie culturelle des femmes dans les grands ensembles urbains où, semble-t-il, durant la phase d'adaptation au changement (phase actuelle pour la plupart des femmes habitant ces nouvelles cités), les modèles les plus traditionnels sont adoptés de préférence parce que perçus comme plus rassurants.

Les loisirs ouvriers sont étudiés par J. Larrue et R. Kaes, ce dernier reprenant les conclusions d'une enquête menée de 1958 à 1961 souligne le caractère cumulatif de la pauvreté culturelle. Les ouvriers de faible niveau d'études ont en effet les comportements et les aspirations les plus pauvres, ce qui entraîne une limitation de la curiosité et de l'intérêt aux préoccupations immédiates (emploi, salaire, repos, soin des enfants...). Le travail est vécu comme un vide culturel par les moins instruits alors qu'il est de plus en plus perçu comme une source possible de culture à mesure que le niveau d'études ou l'engagement syndical s'accroît.

L'ouvrage se termine par l'exposé des résultats d'une pré-enquête menée en milieux urbains et ruraux auprès de militants syndicalistes, de responsables culturels, et d'employés et cadres moyens ; ces derniers issus en majorité, du milieu ouvrier ou paysan, mais n'ayant aucune appartenance politique ou syndicale. Cette pré-enquête avait pour thème : la représentation de la culture et les moyens de se cultiver.

De nombreux extraits d'interviews publiés en annexe, nous permettent de mieux saisir avec quel intérêt les enquêtes de toutes catégories socio-professionnelles ont réfléchi aux problèmes qui leur étaient posés.

La majorité considère la culture comme devant être le fait de tous, et non d'une élite, pour y accéder certains pensent que des « paliers » sont nécessaires. D'autre part, beaucoup estiment qu'une amélioration du système scolaire et une politique culturelle bien comprise faciliteraient l'accès de tous à la culture.

« Images de la culture », en exposant les premiers résultats d'une recherche objective dans un domaine où les jugements polémiques sont si fréquents, apportera une aide précieuse aux éducateurs, particulièrement à ceux que préoccupent les questions d'éducation populaire et d'équipement culturel.

Claude DUFRASNE

**CRUCHON** (Georges). — **Psychologie pédagogique**. Tome 1. **Les transformations de l'enfance**. — Mulhouse, Salvator ; Paris, Casterman, 1966. — 22 cm, 416 p.

L'une des raisons qui font les difficultés de l'éducation et la complexité de la pédagogie, dont elle est l'objet, c'est que l'éducateur doit tenir compte simultanément, pour les harmoniser, des objectifs normatifs et idéaux qui finalisent et

orientent son activité et des possibilités, des exigences, et des besoins de l'enfant, telles que les sciences de l'homme, spécialement la psychologie, la sociologie et la biologie les lui font connaître.

Pour satisfaire ces impératifs, il faut les connaître et c'est l'objet des sciences de l'éducation. C'est aussi le but que se propose Cruchon : « il nous a semblé précisément que la pédagogie gagnerait à partir des faits pour conduire à un certain type idéal d'adulte, que chacun est libre de concevoir à sa manière, plutôt que de partir de principes préétablis, que l'on applique avec plus ou moins de bonheur, à temps ou à contretemps, à des sujets, que l'on ne s'est pas donné la peine de connaître autrement que par une certaine intuition empirique, souvent trompeuse ». Il s'agit d'un ouvrage qui se présente moins comme tendant à la nouveauté que comme effectuant une sorte de bilan, très complet, des recherches antérieurement effectuées par les psychologues et les pédagogues. A cet égard, on ne manquera pas d'apprécier ce livre qui, de façon minutieuse et précise, inventorie une multiplicité de travaux.

Il commence par un historique assez bref (une cinquantaine de pages) mais très clair et bien informé, de la naissance et du développement de la psycho-pédagogie du XIX<sup>e</sup> siècle à nos jours. Les auteurs, les écoles, les types de pensée et les principaux courants sont nettement mis en place et bien situés les uns par rapport aux autres.

Les trois grands chapitres suivants concernent la petite, la moyenne et la grande enfance qui se développent, autant que l'objet le permet, de manière parallèle : chacun d'eux se décompose en plusieurs sections qui portent sur le développement physique, l'évolution intellectuelle et mentale, la vie affective et ses grandes mutations, les relations familiales et sociales, l'évolution morale et la conscience religieuse.

On remarquera surtout l'aptitude de l'auteur à présenter de façon sobre et synthétique une multiplicité de travaux et à dégager les thèmes essentiels des innombrables auteurs qu'il cite. Il sait indiquer ce qui fait l'originalité d'une œuvre ou d'une pensée sans jamais — comme cela est si fréquent dans les ouvrages éducatifs — énoncer les banalités ou les idées vagues. Les livres auxquels il se réfère sont bien dominés, l'information est vaste, on regrette seulement — et c'est inévitable — certaines rapidités ; l'intérêt des questions soulevées fait désirer une analyse plus poussée et plus détaillée. Mais sans doute cela s'opposait-il aux projets de l'auteur qui est de récapituler les acquisitions déjà effectuées par les chercheurs.

Le livre de Cruchon n'est pas seulement destiné aux professeurs et éducateurs professionnels mais à tous ceux qui ont des responsabilités éducatives et notamment aux parents. Il faut signaler aussi qu'il est l'œuvre d'un religieux, parue avec « l'imprimi potest » du recteur de l'Université grégorienne ; à ce titre, il intéresse évidemment davantage, quant à ses conclusions, ceux qui se préoccupent d'une éducation chrétienne. Mais toute la partie informative du livre, c'est-à-dire la presque totalité, n'est évidemment pas confessionnelle et concerne donc tous ceux qui cherchent une documentation susceptible de les aider dans leurs tâches éducatives ou de prolonger leur culture psycho-pédagogique.

On appréciera la longue bibliographie de 30 pages « largement internationale » qui informe des revues et ouvrages publiés, groupés par thèmes, les titres sont tous suivis d'une ou deux lignes qui indiquent le contenu et peuvent ainsi faciliter un choix. L'index des auteurs facilite aussi beaucoup l'utilisation de l'ouvrage.

Le premier tome, exclusivement consacré à l'enfance, doit être suivi d'un second qui portera sur les maturations de l'adolescence.

Au total, un ouvrage sur lequel il ne faut pas chercher le fruit de recherches ou d'acquisitions nouvelles, mais une recension intelligente documentée et fidèle de toutes les recherches et de toutes les acquisitions déjà effectuées. De lecture facile, mais de niveau élevé, manifestant une réflexion exigeante et soutenue, ces pages sont sans doute particulièrement susceptibles de convenir à des étudiants auxquels elles faciliteront grandement l'accès aux études spécialisées.

Ce que l'auteur dit de la pédagogie exprime bien l'allure générale de ce premier tome : « la pédagogie a pris un tour beaucoup plus positif : elle repose sur des enquêtes plus que sur des principes, elle est à la recherche de techniques et de méthodes basées sur le progrès technique, l'efficacité, et sur la psychologie scientifique ».

Guy AVANZINI

**DOHMEN (G.). — Das Fernstudium — Ein neues pädagogisches Forschungs- und Entwicklungsfeld.** [Les études universitaires à distance. Un nouveau domaine offert à l'enseignement et à la recherche pédagogique]. — Heidelberg, Quelle und Meyer, 1967. — 22 cm, 140 pages.

Ce livre, écrit par le directeur délégué de l'Institut allemand pour les études universitaires à distance (Deutsches Institut für Fernstudien) de Tübingen, est né de travaux visant à former des maîtres à distance. Il ne prétend apporter aucun résultat définitif, il se propose seulement de faire connaître les problèmes et d'indiquer les solutions qui pourraient être envisagées. Il veut être une base de travail pour des recherches ultérieures.

Plusieurs pays se sont déjà penchés sur ces problèmes. L'Allemagne elle-même vient de mettre en place un enseignement à distance destiné aux jeunes travailleurs qui veulent poursuivre leur formation et accéder au baccalauréat, mais elle n'avait encore rien entrepris au niveau de l'enseignement supérieur. A vrai dire, au pays de Humboldt, encore très attaché aux traditions de l'idéalisme universitaire, où la poursuite d'études scientifiques ne semble possible qu'à l'université, en dehors de la vie pratique et en étroit contact avec le maître, cette préoccupation peut paraître choquante à certains.

L'auteur ne dissimule pas d'ailleurs les limites d'un tel enseignement, mais il en montre aussi les applications possibles, les ressources insoupçonnées et termine son exposé en proposant un plan d'organisation de cours à l'usage des instituteurs.

A aucun moment l'enseignement à distance ne peut prétendre donner une formation scientifique à ses participants, car la relation professeur-étudiant est dans ce cas primordiale. On peut l'appliquer par contre lorsqu'il s'agit de cours d'initiation, diffusant des connaissances générales à un vaste public d'étudiants débutants ou lorsqu'il s'agit de rafraîchir, compléter ou approfondir le savoir d'adultes déjà rompus aux techniques du travail scientifique, dans le cadre de l'éducation permanente, du recyclage ou de la promotion culturelle. Il pourrait convenir en particulier aux instituteurs formés, par leur passage à l'école supérieure de pédagogie, aux méthodes de l'enseignement supérieur et qui désireraient accéder au professorat de lycée.

S'adressant à des adultes engagés dans la vie professionnelle et sachant tra-

vaille seuls, ces cours viseraient surtout à apporter des matériaux de travail, des connaissances et des éléments de réflexion. Ils n'auraient rien d'élaboré, n'émettraient aucun jugement et laisseraient ainsi l'étudiant se faire lui-même sa propre opinion. En dehors des exercices pratiques nécessaires, les devoirs de composition seraient rares (un par semestre). L'étudiant se sentirait donc à la fois libre et orienté.

Les inconvénients d'une telle méthode sont clairs. L'adulte ayant une activité professionnelle tend à dévaloriser la culture gratuite au profit d'objectifs utilitaires et pratiques. D'autre part sans contact direct avec les professeurs et les autres étudiants il risque d'avoir un sentiment d'isolement, générateur d'abandon d'études.

Pour G. Dohmen il n'y a pas d'opposition entre vie pratique et recherche de la vérité. L'enseignement peut au contraire enrichir l'expérience quotidienne et être vivifié par elle. Les recherches montrent d'ailleurs que, disposant d'un temps limité, l'étudiant se concentre davantage sur l'essentiel et ses résultats aux examens sont souvent meilleurs. D'autre part une bonne organisation (cours du soir, cours de vacances, colloques...) peut éviter l'isolement et favoriser les contacts entre étudiants du même cours, habitant le même district. Il existe aussi de nombreuses possibilités de relations entre les étudiants et le professeur — responsable local.

La technique offre à l'heure actuelle de nombreux moyens de vaincre la distance et le temps. Il s'agit de savoir les utiliser de façon à ce que leurs avantages s'additionnent et leurs inconvénients s'annulent. L'enseignement à distance peut être un enseignement extrêmement complet. Si la forme écrite en reste la base, il peut faire appel aux ressources des moyens audio-visuels (télévision, radio, films, disques, magnétophones, enregistrements). Lorsque ces appareils sont d'une diffusion plus rare on pourrait utiliser les installations des écoles supérieures de pédagogie et des universités populaires. Des laboratoires ambulants pourraient permettre aux étudiants en sciences de la nature de réaliser des expériences.

Ces cours seraient organisés à l'échelon national. Chaque discipline serait placée sous la responsabilité d'un directeur d'études — qui grouperait autour de lui un certain nombre de collaborateurs — et confiée à un institut universitaire spécialisé pour toute l'Allemagne. D'autre part un institut national pour les études universitaires à distance (Deutsches Institut für Fernstudium) donnerait l'impulsion, planifierait et assurerait la coordination des cours. L'enseignement diffusé obéirait aux règles de la programmation, mais en évitant la monotonie. A des cours fondamentaux destinés à un vaste public pourraient s'ajouter des cours plus approfondis, plus spécialisés pour un public plus restreint. Des rencontres, séminaires de vacances, groupes de travail seraient organisés par chaque école supérieure de pédagogie pour les étudiants habitant dans le district, assurant ainsi une certaine décentralisation.

De nombreuses recherches sont encore à faire et elles devraient être de la compétence de l'institut national. Il faudrait mieux connaître en particulier la psychologie et les besoins de l'étudiant adulte. La forme traditionnelle que revêtent les examens ne saurait lui convenir par exemple. Un entretien serait préférable.

Cependant cette forme d'enseignement, extrêmement bon marché quand elle s'adresse à un public considérable, devrait être mise en place sans plus attendre. Elle permettrait de résoudre les problèmes les plus urgents : l'encombrement des universités et l'insuffisance des professeurs dans certaines matières. Grâce aux spécialistes très qualifiés qui feraient ces cours. Les maîtres seraient formés aux méthodes les plus nouvelles et selon les dernières découvertes de la recherche. Ils insuffleraient ainsi dans une école en retard d'une génération une vie nouvelle (en mathématiques et en langue vivante en particulier).

Cependant si ces cours universitaires favorisent la démocratisation de l'enseignement ils posent en même temps des problèmes sociaux. Jusqu'à présent en Allemagne les diverses catégories d'enseignants étaient strictement séparées et il

était impossible de passer de l'une à l'autre. Il faudrait donc que s'institue une certaine perméabilité grâce à la création d'un examen spécial ayant la même valeur que l'examen sur lequel débouche la voie normale mais mieux adapté à l'enseignement à distance. Cette possibilité de promotion sociale jointe à des avantages en temps d'une part et à des gratifications pour ceux qui se soumettent à un recyclage d'autre part devraient offrir une motivation suffisante.

L'université, assumant cette forme d'enseignement, pourrait donc remplir sa mission dans la société actuelle et offrir une solution d'attente séduisante.

G. Dohmen a montré très clairement les limites de l'enseignement à distance et les difficultés à vaincre avant qu'apparaisse ce « nouveau style d'étude et d'étudiant » conciliant théorie et pratique que notre monde actuel semble exiger.

Michèle TOURNIER

**FLETCHER (T. J.). — L'apprentissage de la mathématique d'aujourd'hui.** — Paris, Office central de la Librairie, 1966. — 21 cm, 391 p., pl., fig., bibliogr., index.

L'enseignement des mathématiques est en pleine évolution, en plein bouillonnement. Plusieurs problèmes s'entrecroisent : faut-il introduire dans les programmes scolaires la mathématique dite moderne ou en rester aux « mathématiques de papa » ? Faut-il utiliser des axiomes dans les cours de mathématiques ou non ? Faut-il « faire du concret » ou rester dans l'abstraction ? Faut-il se cantonner dans les mathématiques pures ou faire une place aux applications des mathématiques ?

A ces questions, le livre de Fletcher : « L'apprentissage de la mathématique aujourd'hui » propose une réponse détaillée, hardie, novatrice, passionnante même pour ceux qui la discutent.

Il a été écrit par une équipe de vingt professeurs de mathématiques anglais, sous la direction de Fletcher.

Ce n'est pas un essai théorique sur les mathématiques modernes et leur introduction dans l'enseignement. Ce n'est pas non plus un cours ou un manuel scolaire. Pas davantage un recueil d'exercices, ni un « livre du maître », ni un compte-rendu sommaire de telle ou telle expérience pédagogique. Il n'est pas destiné à telle ou telle classe, il ne porte pas sur tel ou tel programme scolaire.

Il porte la marque du pragmatisme cher aux Britanniques. Ce qui n'empêche pas ses auteurs de définir eux-mêmes le cadre de leur entreprise avec netteté :

Ils sont résolument partisans de la mathématique moderne : « matériaux récents dans l'histoire des mathématiques ou d'autres plus anciens ayant maintenant une importance méconnue autrefois » ; ils estiment qu'elle doit provoquer une « didactique nouvelle pour l'enseignement du second degré ».

Ils pensent que les applications des mathématiques « sont souvent le support de notre enseignement ; les considérer comme des applications secondaires, comme le sel ajouté après la cuisson, est méconnaître leur rôle dans l'enseignement ».

Enfin, et c'est leur originalité la plus marquée, ils veulent faire sa part à l'axiomatique dans les classes, mais rejettent la méthode qui consiste à « parachuter » un système d'axiomes dès le début d'une théorie ; au contraire, « les axiomes seront la conséquence de cette étude et non le point de départ. Un ensemble

d'axiomes ne peut être compris qu'après une longue initiation ». C'est pourquoi ils font étudier aux élèves des « situations » concrètes « riches et variées, constituant de bons points de départ en mathématique » ; l'effort d'abstraction consiste à « mathématiser » ces situations, puis à découvrir les structures mathématiques par-delà les problèmes divers qu'elles sous-tendent. Par exemple, le chapitre 3 fait étudier des situations aussi diverses que : les emplois du temps, calendriers et horloges, des distributions de réglottes à des élèves groupés autour d'une table, des codes et décodages, des symétries dans les dessins simples, des règles à calcul pour les arithmétiques finies, les carrés latins et les carrés magiques, des circuits électriques d'interrupteurs à trois directions ; à partir desquelles se dégagent les notions de classes résiduelles, de rotations, de groupe, anneau, corps, isomorphisme, de nombres décimaux périodiques, de corps complexes finis...

On voit qu'il y a convergence avec le schéma préconisé par Choquet : « observer, axiomatiser, détruire, utiliser ».

Pour cette recherche, les auteurs font appel aux ressources créatrices des enfants, que la psychologie nous a révélées, que l'école maternelle exploite dès à présent dans certaines disciplines (le dessin par exemple) et que l'on pourrait exploiter aussi en mathématiques dès le plus jeune âge (voir les travaux de Dienes, de Goutard...).

Le livre de Fletcher vise surtout l'enseignement de tous les élèves de 11 à 18 ans environ. « Nous ne voulons pas moderniser l'enseignement seulement pour les élèves qui iront à l'université, mais pour tous ».

Dans un même chapitre, on trouve : des exemples de « situations » ; des essais de plans de leçons, présentés souvent sous forme de dialogues entre maître et élèves, parfois assez détaillés ; des jeux, des exercices. Des compléments théoriques sont destinés à compléter éventuellement les connaissances des professeurs ; car il est clair qu'on ne reformera rien dans l'enseignement, en mathématique et sans doute ailleurs, sans assurer la formation continue des maîtres, à tous les niveaux.

On trouve aussi des schémas, des tableaux, des figures, des organigrammes, quelques figures en couleurs, une abondante bibliographie (157 titres) et un index.

Quelques imperfections dans le détail de la rédaction, inévitables dans un tel ouvrage. Par exemple, on pourra être surpris de lire (page 218) : « Il est possible qu'une relation ne soit ni réflexive, ni non-réflexive » ; Papy dirait ici « antiréflexive » au lieu de « non-réflexive ». On voit mal (page 143) comment la distributivité de la multiplication par rapport à l'addition peut conduire à la distributivité de la multiplication. Et (page 280) le lecteur peut bien ne pas deviner pourquoi telles notations ont été choisies...

D'une façon générale d'ailleurs — mais ce n'est plus un reproche — les auteurs n'ont pas toujours « mâché la besogne » au lecteur, qui doit payer de sa personne ; ils ont cherché à le faire réfléchir, à lui fournir des idées (et en grand nombre) mais en lui laissant le soin de les pousser plus loin ou au contraire de les élaguer, de les adapter à son propre tempérament et au niveau de ses propres élèves. Ce livre est le fruit d'une expérience collective ; il a été très largement discuté au cours d'un Séminaire d'études à Leicester en septembre 1962. Il se défend de présenter une méthode achevée, des idées figées ; le dernier mot de son titre, « aujourd'hui », est significatif à ce sujet.

Tous les professeurs désireux de rénover à la fois leurs connaissances et leur pédagogie y trouveront une abondante source de réflexions. Beaucoup d'entre eux regretteront que la structure actuelle de l'enseignement en France ne permette guère de les faire passer dans les faits, de les soumettre à l'épreuve de l'expérience... Mais le livre de Fletcher n'est pas en cause ! Et nous devons remercier les



collègues lyonnais (F. Dubail, D. Duclos, M. Glaymann, M. Hagege, C. et M. Mourgues) qui ont réalisé la difficile traduction de l'ouvrage en français. Les auteurs ont travaillé en équipe, les traducteurs aussi, et il faut souhaiter que les utilisateurs en fassent autant : la pédagogie n'échappe pas à cet impératif du monde moderne. Ce livre peut intéresser aussi des physiciens, naturalistes, philosophes, désireux de se documenter sur l'évolution de la mathématique.

Dans son avant-propos, Bryan Thwaites écrit que ce livre est « un prodigieux bond en avant » dans l'enseignement des mathématiques en Angleterre. Ajoutons qu'il le sera dans tout pays qui aura pris conscience de la nécessité et de l'urgence d'enseigner plus — et surtout mieux — de mathématiques à un nombre de plus en plus grand d'enfants, d'adolescents et même d'adultes.

Louis DUVERT

**GROSS (Neal), HERRIOTT (Robert).** — **Staff leadership in public schools : a sociological inquiry.** [Organes de direction dans les écoles publiques : une enquête sociologique.] — New York, London, Sydney, John Wiley and sons, 1965. — 23,5 cm, 247 p.

L'ouvrage de Neal Gross et Robert E. Herriott appartient à une série de recherches nord-américaines dont l'importance est fondamentale pour ceux qui, pédagogues, administrateurs ou sociologues, s'interrogent à propos des « systèmes d'éducation ». Ces travaux (1) portent en effet sur les caractéristiques de l'organisation des établissements scolaires et s'efforcent d'en mettre en évidence les conséquences pédagogiques : les contraintes administratives, la gestion matérielle, la discipline formelle participent-elles à l'éducation, à la socialisation des élèves et si cela est, comment agissent-elles ?

Depuis quelque temps déjà, Neal Gross et ses collaborateurs font porter leurs investigations sur les cadres administratifs des systèmes scolaires. Leur publication précédente, « Exploration in role analysis » (2), parue en 1958, étudie les caractéristiques socio-professionnelles des « supérieurs », qui, aux U.S.A., ont la responsabilité de la scolarisation d'une région. Ici la recherche concerne les directeurs d'établissements d'enseignement (principaux). Aux Etats-Unis, leurs fonctions, dans l'enseignement du 1<sup>er</sup> degré comme dans l'enseignement du 2<sup>e</sup> degré, sont analogues à celles des proviseurs des lycées français.

L'objectif précis de l'étude est d'évaluer les conséquences pédagogiques de « l'animation » d'un établissement scolaire par son directeur (Executive Professional Leadership), et d'examiner les circonstances qui en favorisent l'exercice. Les auteurs définissent ce type de conduite comme les efforts faits par les cadres d'une organisation employant un personnel très qualifié, pour assumer une définition de leur rôle, qui insisterait sur les responsabilités à l'égard de la qualité des tâches accomplies par le personnel dont ils ont la direction. Ce type d'animation se carac-

---

(1) Cf l'article de C.E. Bidwell in « Handbook of Organisations » (James C. March ed., Rand and Mac Nally, Chicago 1964), qui recense et classe les recherches sur l'organisation des établissements scolaires.

(2) En collaboration avec Mason et Mac Eachern.

térise, pour les directeurs d'établissements scolaires, par l'importance première accordée dans la gestion aux impératifs pédagogiques, par l'entretien de rapports de coopération avec les professeurs sur le plan de l'enseignement, par la volonté active de promouvoir chez ceux-ci un intérêt pour la recherche pédagogique, ainsi qu'un désir de remise à jour de leurs connaissances. Par ce biais, Gross et Herriott analysent aussi la situation conflictuelle qui résulte de l'autonomie professionnelle des enseignants, justifiée d'ailleurs par leur haute qualification, mais à laquelle s'opposent la nécessité d'assurer l'homogénéité de l'action pédagogique entre les classes et entre les établissements, ainsi que les exigences du « recyclage » des connaissances.

La recherche porte sur les directeurs de 175 écoles primaires appartenant à des villes de plus de 50 000 habitants. Les auteurs expliquent ce choix par les fonctions strictement administratives des directeurs des établissements scolaires de ces villes. Pour chaque sujet, l'enquête est constituée par trois sortes d'interviews du directeur lui-même, par les interviews de 4 à 10 enseignants de son école, enfin par les interviews des supérieurs hiérarchiques immédiats des directeurs. Au total le « matériel » de l'étude comprend les interviews de 175 directeurs, 1 303 enseignants, 128 administrateurs.

Les enquêtes auprès des professeurs, à propos de 18 points déterminés empiriquement de la conduite de leurs directeurs, ont servi à établir une échelle de degré d'animation (Executive Professional Leadership score scale ou E.P.L. score scale). Chaque directeur d'établissement possède donc une note qui mesure l'ascendant qu'il exerce sur les enseignants de son établissement : fort, moyennement fort, moyennement faible et faible. Les corrélations sont ensuite calculées pour les différentes variables.

Les conclusions montrent que l'exercice d'un leadership de cet ordre a surtout d'heureuses conséquences pour les professeurs. En effet loin de trouver là une atteinte à leur liberté, les enseignants y puisent un soutien, un stimulant dont l'action est multipliée par l'appartenance à une équipe de travail où l'activité du directeur assure la parfaite intégration de tous. La corrélation entre le degré d'animation apporté par le directeur, et la satisfaction des enseignants est  $t = 50$ , plus élevée que la corrélation entre ce même degré d'animation et la réussite scolaire des élèves ou les succès professionnels des enseignants. Dans ce dernier cas, l'action du degré d'animation intervient par l'entremise de la satisfaction des enseignants (la valeur de la corrélation entre la satisfaction des enseignants et leur réussite professionnelle est  $t = 71$ ). La réussite scolaire dépend pour la plus grande part du niveau économique de la famille ( $t = 61$ ), mais il est important de souligner qu'elle est en rapport de façon nette avec la réussite professionnelle des enseignants ( $t = 35$ ). Si la « naissance » joue le rôle majeur pour déterminer le cours de la scolarité, une politique de démocratisation de l'enseignement doit tirer toutes les conséquences de la liaison signalée plus haut entre la satisfaction au travail des enseignants, leur réussite professionnelle et le rendement scolaire.

Les auteurs montrent encore que ce type d'animation va de pair avec une gestion démocratique de l'établissement : participation des professeurs aux décisions du directeur, relations sur un pied d'égalité, efficacité du soutien apporté par le directeur à ses collaborateurs. Cette situation correspond au mode de relations entre le directeur et ses supérieurs hiérarchiques immédiats : participation aux décisions, aide administrative, etc. Cependant, à un niveau supérieur, il n'y a pas de corrélation entre la nature des relations établies entre le « *superintendent* » et ses subordonnés, et le degré d'animation exercé par les directeurs d'établissements d'enseignement.

Lorsque Gross et Herriot examinent les conditions de l'exercice du leadership des directeurs, ils font justice d'un certain nombre de « mythes ». Ni l'expé-

rience de l'âge, ni celle des années d'études, ni enfin celle des années d'enseignement ne sont en rapport de façon significative avec l'animation d'une équipe de professeurs. Les hommes n'y sont pas plus habiles que les femmes. Les meilleurs animateurs sont des individus jeunes qui présentent des aptitudes psychologiques à résoudre les situations interpersonnelles difficiles, qui possèdent une certaine formation administrative mais qui prennent quelque distance vis à vis des exigences de l'administration.

L'intérêt de l'ouvrage est là pour les éducateurs : l'apprentissage formel n'est un gage de succès pour l'ensemble du système d'éducation que si cet apprentissage s'applique à des individus capables de remplir sans défaillance les fonctions qui leur sont assignées. L'exercice de la fonction d'enseignant ne comporte pas seulement la diffusion de connaissances, mais elle implique la mise en œuvre d'un complexe de relations interindividuelles et de relations de groupe qui exigent de lui une structure psychologique particulière. Gross et Herriott montrent aussi que les conditions favorables étant créées par un animateur, l'enseignement, est, avec une plus grande efficacité, un travail de groupe.

Noëlle GEROME

**HALLIDAY (A. K.), INTOSH (Angus Mc) et STREVENS (Peter).** — **The linguistic sciences and language teaching.** [Linguistique et enseignement de la langue.] — 22 cm, 321 p., tabl., bibliogr., index. (Longmans' Linguistics Library.)

Ce livre est d'abord le compte-rendu essentiel d'un Séminaire pour professeurs de français, d'allemand et d'espagnol organisé à l'Université d'Indiana en conjonction avec le Congrès de la Société de linguistique des Etats-Unis au cours de l'été 1964. Trente-deux enseignants chargés de former les futurs professeurs de langues vivantes, mais aussi d'assumer la direction des enseignants en fonction aux degrés élémentaire et moyen. Les plus hautes personnalités de toutes les disciplines en rapport avec les problèmes du langage et de son enseignement y ont fourni leur contribution. D'autre part, il a été joint aux communications propres à ce congrès diverses contributions plus récentes et même spécialement sollicitées pour ce recueil entre 1964 et 1966. L'ouvrage expose points forts et points faibles de la théorie et de la pratique ; il concerne avant tout l'état de la recherche ; il ne résout pas les problèmes. Tendances en matière de l'enseignement du langage, pas seulement aux Etats-Unis, pas seulement au passé, mais l'œil tourné aussi vers l'avenir.

Les conditions de guerre, ont amené des linguistes spécialisés dans l'observation des langues sans traditions écrites, à devenir des professeurs de langues. Le but assigné était essentiellement pratique : apprendre à comprendre et à parler la langue étrangère. Ils avaient à former les contingents militaires ou civils à comprendre et à parler le plus efficacement possible des langues étrangères. D'où la priorité de l'oral sur l'écrit ou l'imprimé. Il est certain qu'il peut y avoir parallélisme entre langue parlée et langue écrite, mais ce sont deux codes distincts. L'un n'est pas la représentation de l'autre.

Il est essentiel d'enseigner et de faire pratiquer une langue authentique, parlée par des gens dont c'est vraiment la langue maternelle ; tous les éléments doivent

en être de qualité et refléter l'honnête langue de communication partout acceptée et reconnue. Mais on s'est vite aperçu qu'il faut se garder de négliger les qualités propres de l'enseignant, seul capable de dominer la grammaire et le contenu complexe des deux langues et des deux civilisations ; lui seul sait comment transmettre son propre savoir au bénéfice de l'élève par le dosage des impondérables. Enseigner est un art.

L'insistance est particulièrement portée sur la nécessité d'une conception inductive et non descriptive ou normative des notions à assimiler. Les règles ne doivent intervenir qu'après coup, à titre de règles de comportement. Il va sans dire qu'il y a analyse linguistique poussée dans l'art d'établir les progressions. L'accent est porté sur la primauté de l'entraînement intensif à maîtriser les structures beaucoup plus que le vocabulaire. Mais ces méthodes n'aboutissent pas au transfert actif des comportements acquis comme cela se produit au cours de l'apprentissage de la langue maternelle dans le milieu naturel continu. Or le but à atteindre est de rendre capable d'adapter à de nouvelles situations les données linguistiques enseignées et inculquées. On en est alors réduit à fournir essentiellement les modèles structuraux les plus productifs et ce sont les plus généraux, tout comme les mots des plus fortes fréquences.

Des exemples sont fournis pour l'anglais, etc..., mais aussi pour le français. L'état de la recherche, notamment sur le verbe français, entraîne des affirmations courantes en France mais non moins erronées. Il y a par ailleurs de judicieuses affirmations sur ce que devrait être une grammaire vraiment pédagogique. C'est assurément la programmation qui obligera à reconstruire toute la conception et la grammaire normative n'en sortira pas indemne. Il est, pour l'instant, difficile de dire par où et comment aborder l'enseignement d'une langue. L'essentiel est de fixer d'abord les buts à atteindre. Après quoi il est nécessaire de dresser deux inventaires : l'un des connaissances vraiment actives et indispensables à inculquer, l'autre, bien plus étendu, concernera ce qu'il faut savoir reconnaître et identifier. Cela simplifie l'établissement des normes pédagogiques requises.

Mais l'importance majeure est à attribuer à l'entraînement intensif, à la compréhension de la langue parlée, présentée sous forme de dialogues en situations réelles, émises par d'authentiques pratiquants de la langue que l'on vise. Il faut cependant que les connaissances antérieures soient suffisamment assimilées ; il est d'extrême importance que l'élève ait la possibilité d'écouter à loisir et autant de fois que nécessaire pour arriver à la pleine reconnaissance et à la pleine conscience des combinaisons diverses du matériel linguistique acquis. De là l'importance du dosage de la production à l'intérieur d'un matériel programmé à l'usage des laboratoires de langues.

L'ouvrage expose en détail ces diverses attitudes. Un lexique définit en langage clair, et rapide l'essentiel de ce que l'honnête enseignant peut ne pas connaître du jargon technique en la matière.

Les enseignants des langues maternelles trouveront constamment en ce livre des données directement réversibles au profit de l'enseignement à leurs compatriotes. Ce livre complète les brochures éditées par l'Unesco en ces dernières années. Il appelle les enseignants à devenir les catalyseurs des efforts de tous les chercheurs, mais aussi les critiques capables d'orienter la recherche a posteriori. Un livre honnête et un bon livre.

François TERS

Cet ouvrage aurait pu s'intituler « plaidoyer en faveur de la prééminence de la culture générale dans l'éducation des adultes » puisque, délaissant le problème des formations particulières, il s'attache essentiellement à définir l'indispensable « enseignement de base qui serait pour les adultes, comme il l'est aujourd'hui pour les écoliers, un tronc commun précédant une multitude de programmes spécialisés ». Aussi bien émane-t-il du président-fondateur de l'Institut des sciences et techniques humaines (I.S.T.H.) dont l'objectif majeur est précisément, depuis douze ans, la diffusion d'une telle formation générale, conçue comme une aptitude fondamentale à se vaincre soi-même pour mieux coopérer et comme la recherche, à la fois, d'un épanouissement personnel et des qualités nécessaires à l'efficacité professionnelle et au perfectionnement technique.

« C'est que l'éducation des adultes est née », ce qui signifie que, loin de s'en tenir à sa clientèle traditionnelle des enfants et des jeunes gens, l'enseignement devra désormais s'adresser aux hommes et aux femmes, tout au long de leur existence — cette expression d'« éducation permanente » recouvrant les différentes nuances que représentent les vocables de formation, instruction, perfectionnement et recyclage.

Est-ce à dire, pour autant, que le besoin en soit, d'ores et déjà, suffisamment ressenti ? Les exemples comparés des Etats-Unis et de l'Union Soviétique — lesquels ont au moins en commun l'ampleur d'une action éducative, stimulée par la conviction également affirmée des dirigeants — celui de la Belgique aussi — dont les réalisations originales, appuyées sur une intéressante expérience de liaisons université-industrie, savent allier planification et initiative privée, formation générale et enseignement technique — permettent de mieux apprécier la situation de la France « dont la vitalité et la richesse intellectuelle compensent difficilement l'absence d'une pensée directrice et le désintérêt de trop de ses dirigeants, publics ou privés, pour ce problème ».

Si la législation sur la promotion sociale témoigne de dispositions gouvernementales favorables, la confusion qui, en raison du scepticisme de la hiérarchie à l'égard de la formation continue, sévit dans la définition des objectifs, nuit à l'élaboration d'une véritable politique en ce domaine. La publicité, seul moyen d'engager hommes et femmes dans une action éducative, est très limitée. Les structures restent d'ailleurs embryonnaires, au regard des besoins : si certains secteurs de la fonction publique s'éveillent à cette nécessité, c'est un fait que, selon le mot de M. Joxe, « les fonctionnaires français ne disposent pas encore d'un véritable centre de perfectionnement », condition première, cependant, de toute amorce de rénovation ; quant au problème essentiel de la formation d'éducateurs qualifiés, il reste à résoudre. L'auteur salue, à juste titre, la création de l'Institut national pour la formation des adultes (I.N.F.A.) de Nancy ainsi que l'effort tenace de quelques personnalités universitaires, mais constate, avec non moins d'à propos, que « ces idées rencontrent, en France, une audience beaucoup plus sympathique que réellement intéressée ».

Un tour d'horizon des réalisations, faisant état des progrès désordonnés, accomplis depuis une quinzaine d'années, dans le secteur privé, ainsi que de l'éveil récent et trop partiel encore du secteur public, « situent le retard de notre pays dans ce domaine, tout en permettant de mieux apprécier la qualité des résultats obtenus dans des conditions aussi difficiles ». Nous sommes encore loin, à coup sûr, de « ces universités d'éducation permanente, réunissant jeunes et adultes, soumises, comme aux Etats-Unis, aux lois de la concurrence et qui ne recevraient de subvention de l'Etat qu'en fonction des résultats obtenus soit aux examens et concours

officiels, soit à la promotion sociale ». Et rejoignant ici J. Guehenno, M. Hartung a raison de souligner, que, dans une organisation institutionnalisée, l'éducation permanente sera toujours menacée d'inefficacité : il y faudrait, sans nul doute, un secrétaire d'Etat, seul en mesure d'inspirer « une action de grande envergure, fondée sur la création d'un état d'esprit fait d'émulation et d'enthousiasme et sur la décision d'un engagement financier massif et prioritaire ».

Directement affectée par les effets de la révolution scientifique, l'industrie a, plus tôt que les autres secteurs, pris conscience de cette absolue nécessité et, dans sa fraction la plus évoluée, perçu, au-delà des problèmes strictement techniques, l'importance décisive des problèmes humains. Il est incontestable qu'« un mouvement important se dessine, depuis une quinzaine d'années, en faveur de l'engagement humain des chefs d'entreprise »..., lequel « trouve un écho fréquent auprès d'un grand nombre de cadres, d'ouvriers et de syndicalistes ».

C'est naturellement au sein de ce mouvement — dont s'inspirent, rappelons-le, certaines réalisations récentes de l'administration, notamment dans le cadre de l'Education nationale, avec l'Institut national d'administration scolaire — que se rencontrent les expériences d'éducation les plus proches de celle ici décrite et qui vise beaucoup plus qu'à dispenser des connaissances nouvelles, soit à développer les aptitudes susceptibles d'en faciliter l'obtention, soit à modifier les comportements. Il est évident qu'il y a loin du simple enseignement des connaissances à celui des attitudes qui appartient au domaine de la transformation de l'individu et qui ne va pas sans prises de conscience parfois douloureuses et toujours difficiles à surmonter. Aussi toutes les réalisations ne sont-elles pas également avancées dans le processus éducatif souhaitable, rares étant les expériences qui interviennent aux différents niveaux à la fois. Quoi qu'il en soit, toutes relèvent, à des degrés divers, de ce « tronc commun », fondement de toute activité, dont l'affirmation en tant que point de départ indispensable de l'éducation des adultes constitue l'originalité profonde de ce livre à la fois critique et constructif.

Analysés à travers les programmes de l'I.S.T.H., les éléments de cette *formation générale de base*, nécessairement antérieure à tous les apprentissages spécialisés — « le dressage utilitaire n'a jamais été avantageux qu'à très court terme » — sont les suivants : *l'expression orale* (ce que l'on dit, à qui et comment) ; la *communication écrite* (en vue de donner une conscience claire des différents « genres littéraires » auxquels l'administration ou l'entreprise font appel) ; la *conduite de la pensée* (à l'aide des données de la logique moderne : « au-delà de l'opposition lettres-mathématiques, il existe une exigence de précision et de rigueur commune, un sens des relations justes auquel précisément il faut ramener littéraires et scientifiques qui l'ont souvent quel que peu oublié ») ; la *connaissance du monde actuel* (appuyée sur le mouvement des idées, les courants de la pensée scientifique et l'évolution économique) ; enfin, *la recherche d'une modification du comportement*, dans le sens de la construction d'une personnalité moins refermée sur elle-même et prête à collaborer avec les membres de son entourage, ceci grâce aux ressources de la psychosociologie.

Le mouvement est né et il est bien certain que, « de son succès, dépend la place qui sera attribuée à la formation dans les vingt prochaines années ». Riche de conviction et d'expérience, ce livre, auquel ont fait écho les recommandations du colloque de Caen, ne peut que contribuer à hâter les décisions qui s'imposent, dans notre pays, en faveur de l'éducation des adultes.

Léon LESCAR

**HUDSON** (Liam). — **Contrary imaginations. A psychological study of the English schoolboy.** [Imaginations contraires. Une étude psychologique sur l'écolier anglais.] — London, Methuen, 1966. — 21,5 cm, 181 p., tabl., bibliog., index.

Le livre de Hudson, *Imaginations contraires*, est consacré à un problème extrêmement intéressant sur le plan psychologique et important sur le plan pédagogique : celui de la créativité, dans les domaines littéraires, artistiques et scientifiques.

L'auteur, qui dirige à Cambridge des recherches sur le développement intellectuel, utilise conjointement deux approches qui sont rarement adoptées simultanément par la même personne : une approche objective, statistique et une approche clinique, d'inspiration psychanalytique. Cette façon de procéder présente à la fois des risques et des avantages. Les risques tiennent au fait qu'un grand nombre d'interprétations de l'auteur semblent s'appuyer sur des cas particuliers et dépasser largement ses données. Les avantages tiennent à ce que l'auteur ne se contente pas de constater des tendances générales, mais tente d'expliquer à la fois ces tendances générales et les exceptions qu'elles comportent.

Son intérêt pour les exceptions et les cas individuels est d'ailleurs, nous dit-il, à l'origine de ce travail. Après avoir tenté, à l'aide d'une batterie de tests d'intelligence, d'aptitude spatiale, de vocabulaire, de connaissances générales, d'intérêts, de prédire le choix d'une branche d'études par les élèves à l'issue de la cinquième année d'école secondaire, il a cherché à améliorer ces prévisions, et à enrichir sa connaissance des élèves par des tests dits de créativité, dans lesquels on demande d'indiquer plusieurs utilisations possibles pour un objet, ou les différents sens d'un mot.

L'auteur pensait ainsi déceler les élèves présentant des qualités d'originalité, quelle que soit la branche recevant leur préférence. Contrairement à cette attente, il constate que les élèves réussissent mieux les tests traditionnels (dans lesquels une seule réponse est exacte), choisissant généralement une branche scientifique tandis que ceux qui réussissent mieux les tests exigeant la production de plusieurs réponses choisissent le plus souvent une branche littéraire. Cette constatation l'amène à étudier de plus près les caractères des élèves réussissant mieux chaque type de test. Les premiers sont désignés par le terme « convergent » ; les seconds par le terme « divergent ». Bien que les convergents aient une supériorité absolue (et pas seulement relative) dans les tests traditionnels, y compris dans leurs aspects verbaux, c'est surtout sur le plan de la personnalité que les différences semblent marquées. Les convergents se caractérisent généralement par une plus grande précision de la pensée, des intérêts plus étroits, un style plus impersonnel tandis que les divergents sont moins précis, semblent exprimer beaucoup plus librement leurs sentiments, et avoir un champ d'intérêts plus large.

Une conception courante de la créativité suppose qu'elle est le fait de personnes ne craignant pas d'exprimer leurs sentiments, ouverts, ayant un large champ d'intérêts, c'est-à-dire de divergents. Si c'était le cas, il serait inquiétant que les sciences attirent surtout des convergents. Mais pour l'auteur, le problème est plus complexe ; si les convergents utilisent évidemment un système de défense contre leurs émotions, les divergents en utilisent peut-être un autre en cachant leurs sentiments réels derrière une expression un peu vide. Plus qu'un degré différent d'équilibre, ce qui semble distinguer les convergents des divergents, c'est l'intérêt des premiers pour les choses et celui des seconds pour les personnes. L'auteur rattache ces préférences au développement psychologique de l'enfant et à ses relations avec ses parents : les parents du convergent, convergents eux-mêmes, évitent l'expression directe des sentiments et préfèrent encourager l'enfant pour ses réussites dans des situations impersonnelles ; les parents du divergent tendent au contraire à ignorer ses réussites objectives et à donner plus d'importance aux relations personnelles,

de sorte que les enfants trouvent amour et sécurité dans des types de situations différents.

L'auteur explique également les qualités d'une pensée originale par des traits de personnalité, la persévérance dans la poursuite d'un but, par le besoin de contrôler ses impulsions irrationnelles ; la confiance en soi comme le reflet de la confiance manifestée par les parents vis-à-vis de l'enfant, le caractère prédateur, par la possibilité de manifester de l'agressivité, le goût du risque, par la recherche d'un idéal extérieur à soi-même. L'analyse présentée ici schématise évidemment beaucoup les interprétations de l'auteur. Il les présente comme des hypothèses à vérifier. Il sera intéressant de voir s'il parvient à leur donner une forme telle qu'elles puissent se traduire en expériences et être soumises à l'épreuve des faits.

Françoise BACHER

**LEGRAND (Louis). — L'enseignement du français à l'école élémentaire. Problèmes et perspectives.** — Paris, Neuchatel, Delachaux et Niestlé, 1966. — 18 cm, 148 p., tabl.

Ce petit livre, concret, pratique, lucide et clair, vient à point au moment où la réforme de 1959, mise en place dans ses nouvelles structures, prend un nouveau départ. Dans les débats qui se sont instaurés pour promouvoir « la révolution pacifique » de notre pédagogie, il ajoute sa voix avec autorité. Il s'inscrit dans le mouvement d'analyse et de réflexion qui remet en cause les principes, les méthodes, les programmes, l'efficacité et le rendement, sinon les finalités de notre éducation nationale.

L'auteur situe sa réflexion au niveau de « l'école élémentaire » et c'est ce qui lui confère son importance en la matière. La réforme portait délibérément son action novatrice au niveau du premier cycle du second degré par l'institution du cycle d'observation et d'orientation ; la révision des programmes semblait prioritaire pour les autorités ministérielles responsables à la hauteur du second cycle et des classes préparant aux baccalauréats ; le colloque de Caen des 11, 12, 13 novembre dernier a posé d'emblée la question de reconstruire d'urgence les étages supérieurs de notre université : mais des fondations mêmes sur lesquelles reposent l'unité, l'harmonie et l'ampleur d'une architecture véritablement nationale dans sa conception et son étendue, peu de choses ont été dites, bien peu de choses sont faites. C'est à ce niveau, élémentaire mais fondamental, que se place Louis Legrand pour tenter de réassurer cette base première, repenser son économie et ses matériaux, recalculer l'efficacité de ses techniques, à la lumière des progrès réalisés par les sciences de l'éducation. Car, si son attention s'est portée plus particulièrement sur l'enseignement du français, sa réflexion s'élève à l'étude critique des méthodes et des moyens, dans les domaines de la psychologie génétique infantine, de l'approche sociologique des problèmes, de l'histoire des techniques éducatives, de la pédagogie expérimentale qui font éclater le cadre étroit d'une discipline et d'une matière déterminées, et sont aujourd'hui les conditions sine qua non de tout progrès.

Et il est alors remarquable que la publication de cet ouvrage prenne date au moment même où, parallèlement, sont remis en cause avec les mêmes références



et par les mêmes voies, l'enseignement conjoint du français et du calcul à l'école primaire : ainsi les deux piliers de soutien de l'enseignement du premier degré sont ébranlés à la fois, l'acquisition des « mécanismes de base » réputés indispensables à un enseignement de second degré est mise en contestation, d'importantes recherches et expériences pédagogiques tendent à y substituer une initiation graduée à la mathématique d'une part et d'autre part à l'expression orale et écrite, moderne, vivante, fondée sur la manipulation et l'expérience vécue, sur la découverte intuitive des structures, sur leur emploi quotidien créant l'habitude d'usage, sur la construction personnelle des concepts par un effort et un processus mental adaptés étroitement à la maturation intellectuelle de chacun, selon son âge, selon son expérience individuelle plus ou moins favorisée par son milieu.

Ce sont donc l'esprit et l'aspect modernes de l'enseignement du français comme de la mathématique qui sont ici en cause. Ce sont les mêmes apports, ici de la linguistique, là de la logique des relations, pour les deux, de la psychologie scientifique et de la pédagogie expérimentale, qui contribueront à maîtriser les problèmes posés, à concilier les appositions, à résoudre, par la force et l'évidence démonstratives de l'expérience contrôlée, les conflits de doctrines, le dogmatisme et l'empirisme des jugements, les vains tâtonnements individuels qui ont confiné jusqu'ici la pédagogie dans l'art — aussi beau et passionnant soit-il — d'enseigner. Et dans l'esprit des promoteurs de ces recherches et de ces expériences, contemporaines sinon parallèles, c'est dans l'action concrète de la révision urgente des programmes repensés dans leur ensemble, de la première à la dernière année de la scolarité, de la rédaction de nouvelles instructions ministérielles à l'intention du corps enseignant, à chacun de ses degrés, dans chacune de ses voies, que de petits ouvrages tels que celui-ci faisant état des dernières découvertes des sciences de l'éducation et des conclusions que l'on est en droit d'en tirer, débouchent naturellement.

En ce qui concerne l'enseignement du français, une véritable « réorientation » est à entreprendre d'urgence, si l'on veut « doter l'enfant d'un pouvoir d'expression et de compréhension » qui satisfasse le « besoin de communication dont il fait preuve dès son plus jeune âge ». Il est patent que la loquacité manifestée par les enfants, dans leur grande majorité dans la période pré-scolaire, s'éteint sur les bancs de l'école primaire comme frappée du souffle glacial de la discipline et de l'interdit. L'acquisition des connaissances inscrites au programme qui, dès la sixième année, s'entassent jour après jour dans une mémoire vite confondue, impose à la langue, et bientôt à l'esprit, le silence. Il s'agit d'apprendre, c'est-à-dire écouter et se taire ! Est-il alors surprenant qu'à tous les degrés et jusqu'aux plus élevés, s'élève une plainte unanime : nos enfants, nos adolescents, nos étudiants, la grande majorité des adultes ne savent pas parler, s'exprimer oralement et par écrit, traduire correctement et avec aisance leur pensée, utiliser par la parole et par l'écrit les connaissances de tous ordres que l'enseignement de premier et de second degrés, sinon supérieur, a eu pour mission et pour obsédant souci d'inculquer, en utilisant toutes les techniques et ressources d'une pédagogie séculaire. Exemple typique, le « souci permanent » de l'orthographe à l'école primaire et son échec.

La question alors se pose : l'essentiel n'a-t-il pas été sacrifié à l'accessoire ? Si les programmes, les examens de passage de classe en classe tout au long de la scolarité jusqu'aux baccalauréats inclus sont en cause, les principes sur lesquels se fonde la psychopédagogie de l'enseignement du français, au niveau élémentaire tout particulièrement, sont à réviser à la lumière des apports de la psychologie scientifique d'une part, de la pédagogie expérimentale d'autre part.

« Un mauvais conditionnement de l'expression, dit Louis Legrand, peut être à la racine du mutisme scolaire : en particulier, la méconnaissance de la motivation

comme source de l'expression peut tarir toute élocution et toute rédaction. » La tendance intellectualiste, l'esprit rationaliste et cartésien qui donnent à la pédagogie et au système scolaire français une marque indélébile, longtemps glorifiée, « justifie la défiance des pédagogues modernes à l'égard d'un enseignement du français qui stérilise dans l'analyse la spontanéité de l'expression... fige et rend incompréhensible ce qui est vitalement et naturellement simple..., l'acte d'expression vécu de l'intérieur..., étroitement lié à la vie authentique ». Dans la lignée des émules de Rousseau, Louis Legrand fait référence à Bergson qui a si vivement mis en valeur le rôle de l'intuition dans les activités intellectuelles les plus simples concrètement, comme les plus profondes et les plus complexes abstraitement. Dans le domaine de la pratique pédagogique, il rend hommage à C. Freinet et à ses disciples dont les techniques ont conquis un grand nombre de maîtres confiants en « l'activité intellectuelle concrète » qui s'exerce par un constant appel au « tâtonnement expérimental », à l'expérience vécue se traduisant spontanément en « textes libres », en exposés et en correspondance interscolaire, en compte-rendus de séances de coopérative ou de rédaction, dactylographiée puis imprimée, pour le journal de l'école.

L'adversaire qu'il faut pourchasser dans tous les réduits où il a trouvé place, mais tout spécialement dans le domaine de la grammaire, sorte de place forte investie où elle fait la loi, c'est « l'analyse desséchante » qui « prétend reconstituer, sans y parvenir, cet acte d'expression fondamentalement simple, l'acte vital de communication » dont nous parlions plus haut. « La conquête de la langue ne se fait pas par analyse et raison ; elle se fait naturellement, par rectifications successives, au cours d'essais d'expression motivée ; on apprend le style comme on apprend à monter à bicyclette : la théorie n'y est pour rien, l'exercice intelligent et persévérant est l'essentiel ». Sans contester l'indispensable apport de connaissances nouvelles dont les disciplines d'acquisition enrichissent l'esprit de l'enfant, Louis Legrand tient à rappeler que l'essentiel est « la mise en œuvre », « l'utilisation de l'acquis ». Le principe fondamental est « le français comme moyen de communication ». Toutes les activités d'enseignement du français doivent être un constant « entraînement à la communication orale écrite » d'une pensée progressivement enrichie par toute la vie scolaire et extra-scolaire, cette œuvre de chaque jour.

Dans chacun des chapitres de son petit livre comme dans sa conclusion, Louis Legrand reprendra inlassablement l'affirmation de cette idée centrale, sur laquelle déjà les instructions ministérielles de 1923, 1928, 1950 avaient porté l'accent, mais que l'auteur appuie ici sur un ensemble de recherches, de travaux, et d'expériences de caractère scientifique dont la référence sera du plus grand intérêt pour les praticiens de l'enseignement, comme pour les autorités de décision, responsables de la réforme des programmes et des méthodes.

Ils trouveront en « Appendice » un exemple précis d'étude expérimentale s'efforçant d'atteindre une valeur démonstrative par « la précision quantitative » apportée dans l'appréciation comparée de deux méthodes d'enseignement grammatical : enseignement réflexif et analytique de type traditionnel d'une part, apprentissage motivé à l'expression orale et écrite — sorte de « grammaire vécue » — par un entraînement méthodique à l'usage des structures de la langue française d'autre part.

Avec la rigueur méthodologique qu'une telle étude imposait, Louis Legrand a pu tirer du dépouillement quantifié des résultats, une conclusion qui, objectivement, confirmait son hypothèse de départ. Il la formule nettement dans les dernières lignes de son ouvrage : « Bien que non entièrement démonstrative, cette étude paraît prouver avec suffisamment de force que la méthode grammaticale réflexive

est inutile et inefficace pour l'enrichissement des moyens d'expression liés à la maîtrise des structures élaborées de la langue française ».

Roger MOLINE

**MASSIALAS** (B. G.), **COX** (C. B.) — **Inquiry in social studies.** [Enquête sur les études sociales.] — New York, London, Toronto, etc..., Mc Graw Hill, 1966. — 23 cm, 353 p., index.

La pédagogie américaine est en pleine évolution. L'enseignement des mathématiques et celui des sciences de la matière et de la vie ont été affectés tout d'abord. Le mouvement s'étend aujourd'hui à l'ensemble des disciplines, B. G. Massialas et C. B. Cox nous proposent ainsi une pédagogie nouvelle dans le domaine des « études sociales ».

Ce terme traduit lui-même une évolution. Au XX<sup>e</sup> siècle, les matières correspondantes d'enseignement sont la géographie et surtout l'histoire. Mais vers 1900, d'autres disciplines commencent à s'affirmer sur le plan universitaire. C'est le cas de la sociologie et des sciences politiques. Une question se pose : doit-on les introduire dans les enseignements élémentaires et secondaires ?

En 1916, une brèche s'ouvre dans le système traditionnel. Une commission de la puissante « National Education Association » adopte officiellement le vocable « études sociales » qui couvre un ensemble beaucoup plus vaste que les disciplines enseignées jusque-là. L'accent est mis sur la nécessité de répondre aux besoins de l'enfant et de l'aider à découvrir son milieu de vie. Certaines caractéristiques traditionnelles persistent cependant : rôle majeur de l'histoire et cloisonnement des disciplines. Les auteurs de ce livre proposent au contraire une approche interdisciplinaire et présentent un programme faisant appel à l'ensemble des sciences humaines : anthropologie, économie, géographie, histoire, sciences politiques, psychologie, sociologie.

Un renouvellement de la pédagogie s'impose parallèlement. On s'attachera au contraire à la formation de l'esprit en analysant les processus mentaux mis en œuvre : la définition sous ses différents aspects, la classification, la généralisation... sans oublier de réfléchir sur les possibles erreurs de jugement et leurs causes. Toute la classe participe à la recherche. Il s'agit d'abord de préciser et de dégager l'hypothèse de travail, puis d'en préciser les implications. On recherchera ensuite les faits susceptibles de vérifier ou d'infirmer l'hypothèse et ses conséquences.

Si les données permettent effectivement de dégager des constantes, alors on pourra énoncer une formule de généralisation. Ce sera par exemple la proposition : lorsque des vallées fluviales permettent la production de surplus agricoles, ces vallées deviennent un foyer de civilisation.

Les enseignants évitent souvent d'aborder les sujets controversés. Les auteurs de l'ouvrage déplorent cette attitude et consacrent un chapitre entier au problème des valeurs. Ils montrent la distinction à faire entre les faits et les jugements de valeur : la même situation peut donner lieu à des points de vue très différents. Il importe d'aider les élèves à prendre conscience de leurs propres jugements de valeur, à les énoncer et à en mesurer les implications.

Les auteurs s'inspirent des apports récents de la recherche psycho-pédagogique. Ils accordent par exemple une grande importance à la créativité. Comment favoriser chez les élèves le développement de l'esprit de recherche et de l'imagination créatrice ? Des énigmes à caractère pédagogique sont proposés en exemple : trouver l'emplacement d'une ville en s'aidant des seuls renseignements d'une carte de géographie physique et économique, dater et retrouver le sens d'un graphique dont la légende a été omise, déterminer l'origine d'un texte, et l'époque auquel il a été écrit d'après les indices pouvant être déduits du message analysé...

Bref, ce livre trace les grandes lignes d'une pédagogie des sciences humaines. Et, pour ce faire, il tient compte à la fois de l'évolution même de ces sciences et du renouvellement pédagogique en cours actuellement aux Etats-Unis. A une époque où il importe de plus en plus de faire connaître au grand public l'apport des sciences sociales et de familiariser en conséquence les jeunes élèves avec ces questions, ce livre répond à un besoin international. Il a le grand mérite d'apporter des solutions incontestablement originales.

Jean HASENFORDER

**PERETTI (André de). — Liberté et relations humaines ou l'inspiration non directive. — Paris, Edition de l'Epi, 1966. — 22 cm, 299 p.**

Bien que l'inspiration non-directive ait pris depuis quelques années une place considérable en psychothérapie et dans tous les secteurs de la formation, les travaux français qui s'y rapportent sont encore peu nombreux. Après « Pédagogie et Psychologie des groupes », ouvrage collectif publié en 1964 et la thèse de Max Pagès sur « L'orientation non-directive en psychothérapie et en psychologie sociale », l'ouvrage d'André de Peretti témoigne de l'actualité et de la fécondité des méthodes non-directives. Il s'agit d'un recueil d'articles qui envisagent très concrètement les conditions dans lesquelles s'établit et se développe la communication entre les hommes dans le cadre de diverses pratiques (éducation scolaire, formation d'adultes, commandement) et qui s'attachent à les comprendre et à les assumer dans la perspective rogérienne. On est frappé dès les premières pages par l'aisance tranquille d'une réflexion qui intègre tout naturellement les données de la psychologie et les références philosophiques à une expérience très personnelle. Comme pour Rogers, la « non-directivité » est pour André de Peretti à la fois une approche des situations humaines qui sauvegarde une objectivité et une attitude très subjective adoptée à l'égard des autres et de soi-même. De là une chaleur humaine qui imprègne les analyses les plus générales. C'est un homme qui parle, avec tout ce qu'il est, et le lecteur est pris dans un dialogue d'autant plus engageant que le propos porte précisément sur les modalités du dialogue. Mais de là aussi un risque de confusion sur l'objet même du propos, ce qui peut être ressenti comme gênant, la constatation « scientifique » se trouvant souvent mêlée à l'option sur des valeurs.

Quoi qu'il en soit, ceux qui se préoccupent des problèmes de formation pourront trouver ici une exploration très attentive des *processus relationnels* qu'ils mettent en jeu. Si la pensée rogérienne peut nous être particulièrement utile dans notre contexte français, c'est que notre système éducatif est rigide, non seulement au point de vue institutionnel, mais plus profondément en ce qui concerne les atti-

tudes et les habitudes des éducateurs. Nous nous représentons le plus souvent les connaissances à transmettre comme des choses indifférenciées que l'on peut communiquer à n'importe qui, quelle que soit la nature de son expérience. Mieux encore : nous voulons substituer à l'expérience vécue de l'éduqué une expérience strictement définie, exactement dosée en fonction de critères intellectuels. Tout le drame pédagogique est là. Nous créons un « désaccord interne ». « La personne triche avec elle-même pour être conforme aux images qu'on veut d'elle et qu'on veut qu'elle se fasse d'elle ». En thérapie, Rogers a éprouvé l'effet libérateur d'une action « centrée sur le client ». En éducation, il s'agit aussi de permettre à la personne d'évoluer, de progresser selon son mouvement propre. Le paradoxe, c'est qu'elle a d'autant plus de chance d'évoluer que l'éducateur accepte qu'elle soit ce qu'elle est et renonce à l'influencer. « Au lieu de se fixer à l'endroit où on l'a acceptée, elle va au contraire prendre son chemin ». L'éducateur n'est apte à cette démarche que dans la mesure où il a triomphé de ses réactions défensives, dans la mesure où il s'accepte lui-même avec ses insuffisances et ses limites. Alors il substitue à l'attitude de pression qui tend à conditionner et à l'attitude de distance ou d'attente qui tend à déconditionner une attitude de contact « compréhensive » : « Il laisse l'interlocuteur choisir son chemin, ses directions, allant à son côté, fraternellement, dans une confiance radicale ». Ainsi l'élucidation du phénomène relationnel conduit à concevoir une technique de communication propice au changement. La pédagogie non directive est une pédagogie de « *mise en communication de solitudes et d'incertitudes* ». Elle répond aujourd'hui à ce profond besoin de participation que ressentent les nouvelles générations : participation à leur propre formation et participation à une vie de groupe. Ces thèmes repris sous divers angles s'enrichissent d'un chapitre à l'autre de notations et de réflexions multiples.

La pédagogie définie comme manière d'être avec l'autre et non plus comme manière d'agir sur lui n'est pas autre chose qu'une *éthique de l'amour*. André de Peretti y retrouve le sens véritable du message chrétien débarrassé des défenses doctrinales. Tout au long de l'histoire religieuse s'exprime cet appel à accepter l'autre sans l'approuver ni le désapprouver par la voix d'Abraham, « l'homme non défensif », par l'enseignant du Christ qui informe, éclaire et n'enjoint pas, dans l'esprit du Concile et dans l'idéal œcuménique. La liberté dans les relations, acceptation sans renoncement à soi, dépassement pacifique des conflits et des séparations peut être vécue comme expérience humaine ou comme expérience religieuse. De toute manière elle est une conquête difficile sur les tensions et les pesanteurs toujours renaissantes, une conversion permanente.

Placée dans cette perspective, la pensée rogérienne est restituée à son inspiration première (on sait quelle importance Rogers attribue à sa formation religieuse). Elle y gagne en cohérence, mais du même coup, en dépit de son parti-pris d'ouverture, ses limites nous sont rendues plus sensibles. Les conflits, les obstacles qui entravent l'épanouissement des hommes et s'opposent à leur rencontre n'ont pas toujours leur origine dans une rigidité dont on peut venir à bout par un changement d'attitude. Bien au contraire la plupart d'entre eux traduisent une contradiction de la vie sociale. L'éducateur peut-il méconnaître les inégalités devant la culture, les oppressions, les mystifications de toute sorte ? André de Peretti souligne au passage que les difficultés de communication dans l'entreprise ne relèvent pas toutes d'une technique des relations humaines, il dénonce aussi le système colonialiste. Peut-on dès lors souscrire sans réserve à une pédagogie de l'acceptation ? Si la vie des sociétés comporte de l'inacceptable, la non-défensivité, la docilité au changement ne peuvent suffire. L'adhésion aux valeurs d'amour, de communion entre les hommes passe par la dénonciation de ce qui les divise. C'est ici que le modèle thérapeutique si utile à la rénovation de l'acte éducatif apparaît inadéquat. Aider la personne à dépasser ses difficultés internes ou le

groupe restreint à maîtriser ses tensions, ce n'est qu'un moment de cette dialectique du refus et de l'acceptation par laquelle nous sommes appelés à réaliser notre être social.

Gilles FERRY

**POIGNANT** (Raymond). — **L'enseignement dans les pays du Marché Commun.** — Paris. Institut Pédagogique National, Coll. « Mémoires et documents scolaires » 1965. — 24 cm, 319 p., tabl.

Le Comité d'action pour les Etats-Unis d'Europe, formé par les partis politiques et les syndicats de la Communauté, s'étant préoccupé de l'avenir de l'enseignement et de la recherche scientifique, l'Institut de la Communauté européenne pour les Etudes universitaires a chargé Raymond Poignant de se livrer à une étude comparative sur l'organisation et le degré de développement des systèmes d'enseignement dans les six pays.

Raymond Poignant, qui a été rapporteur général de la Commission scolaire et universitaire des III<sup>e</sup> et IV<sup>e</sup> Plans, s'est magistralement acquité de cette tâche. Son étude vient d'être publiée par l'Institut Pédagogique National. Elle se présente sous forme d'un ouvrage de 319 pages, rassemblant une foule de renseignements descriptifs et de statistiques exhaustives condensées en 11 annexes qui traduisent les évolutions des effectifs scolarisés, et 105 tableaux comparatifs de toutes natures.

Tout en notant que son étude ne portait ni sur le contenu ni sur les méthodes d'enseignement, comme le supposerait tout travail d'éducation comparée, Raymond Poignant s'est attaché à résoudre les difficultés méthodologiques que posait notamment le choix des critères d'appréciation du développement des systèmes d'enseignement. Il est en effet difficile de comparer des structures différentes par leur nature et leur terminologie, d'apprécier d'un pays à l'autre le niveau réel des études et des examens, et enfin de se prononcer sur la qualité et la valeur des diplômes délivrés.

Malgré ces difficultés, Raymond Poignant a fait un effort de synthèse sur trois points essentiels :

- l'organisation et l'état de développement des enseignements généraux du 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> degré,
- l'organisation et l'état de développement des enseignements professionnels et techniques du 2<sup>e</sup> degré et de l'enseignement supérieur,
- les moyens humains et financiers consacrés à l'enseignement dans chacun des pays considérés.

Et pour mieux faire ressortir la nécessité de transformer les systèmes scolaires et universitaires des six pays de la communauté européenne, la comparaison a été étendue à trois autres pays dont les systèmes d'enseignement sont réputés plus avancés, c'est-à-dire les Etats-Unis, l'U.R.S.S. et dans une certaine mesure le Royaume Uni.

Il est en effet hors de doute que les pays d'Europe occidentale ont plus de peine que de jeunes nations à se libérer des traditions dans lesquelles vivent encore leurs écoles et leurs universités. Certes les études qui s'accomplissaient

dans ces pays avaient un niveau très élevé et leur qualité était enviée dans le monde entier. Mais l'enseignement secondaire et à plus forte raison l'enseignement supérieur étaient réservés à une petite sélection, autant sociale qu'intellectuelle. Conçus pour un petit nombre, ils n'ont pu s'adapter aux effectifs qui sont vite devenus pléthoriques sous l'action conjuguée des désirs des parents de faire accéder leurs enfants à des niveaux de culture toujours plus élevés, et aux besoins de plus en plus impérieux du développement économique.

C'est là une des premières constatations qui ressort des analyses de Raymond Poignant. Alors qu'aux Etats-Unis et en U.R.S.S. l'école du second degré est devenue, pour tous les enfants, sans aucun barrage, la continuation normale des études primaires élémentaires, un examen d'entrée dans l'enseignement secondaire est encore maintenu en Allemagne, au Luxembourg, aux Pays-Bas, ainsi qu'en Grande-Bretagne. Deux pays, l'Italie et la Belgique, ont pourtant ouvert largement les portes du second degré, en créant, la première « l'école moyenne d'Etat » pour les titulaires du certificat d'études élémentaires, la seconde des degrés inférieurs de premier cycle, pratiquement accessibles à tous les enfants. La France réalisera l'obligation scolaire de 10 ans, pour tous sans exception, lorsqu'elle aura assez de collèges d'enseignement secondaire, ces nouveaux établissements qui réunissent tous les types de sections du premier cycle.

Or, les comparaisons statistiques démontrent qu'il existe des corrélations étroites entre les taux d'admission à l'école secondaire d'une part, et le nombre de diplômés de l'enseignement supérieur d'autre part. Et Raymond Poignant de conclure : « Si l'on veut accroître ce dernier, le « goulot d'étranglement » à supprimer, c'est l'étroitesse de l'accès aux études de second degré « pré-universitaires ».

Une autre raison justifie amplement l'élargissement de l'accès aux études de second degré. Il faut en effet promouvoir une vaste politique de promotion culturelle générale, la masse de la jeunesse devant accéder aux études secondaires, au moins jusqu'à un certain niveau. D'ailleurs Raymond Poignant définit en termes excellents le but qui est assigné à un véritable enseignement de formation générale : « former un homme cultivé, c'est-à-dire ayant acquis une maîtrise aussi complète que possible de sa langue maternelle, une maîtrise, au moins partielle, d'une ou plusieurs langues étrangères, une connaissance plus ou moins limitée des « outils mathématiques », une ouverture suffisamment large sur les sociétés humaines, passées et présentes, et sur le monde physique, et qui, ce faisant, a bien entendu appris à raisonner ».

Or, l'accès à ce niveau de culture semble encore réservé aux enfants de couches sociales élevées, même dans les pays d'Europe qui ouvrent plus largement leur enseignement secondaire, car des inégalités résultant de l'action éducative propre au milieu social et familial subsistent encore. Ces inégalités paraissent d'ailleurs exister même en U.R.S.S. — d'une manière moins visible certes — car on décèle des modes de vie différents entre milieux dirigeants et conditions d'ouvriers et d'employés subalternes.

Les conséquences de ces états de fait sont particulièrement graves pour la formation des cadres supérieurs dans les pays de la Communauté Européenne. En effet le nombre de diplômés des établissements d'enseignement supérieur du Marché Commun représente à peine le quart des diplômés américains et le tiers des diplômés soviétiques. Le rythme de formation des scientifiques et des ingénieurs dans le Marché Commun correspond à peine à 30 % de celui des Etats-Unis et de l'U.R.S.S. Le même retard se constate au stade capital de l'entrée dans les carrières de la recherche scientifique. Et enfin, dans la formation des techniciens diplômés d'un enseignement supérieur ou d'un établissement du second degré, l'infériorité des pays du Marché Commun est encore plus manifeste.

Tous ces retards risquent de s'accroître dans les dix ans à venir pour les pays du Marché Commun, alors que les perspectives du développement de l'enseignement aux Etats-Unis et en U.R.S.S. sont des plus favorables. Raymond Poignant est catégorique : « L'on peut dire que la situation relative à l'ensemble des pays du Marché Commun, du point de vue de son capital humain en personnes hautement qualifiées, sera moins bonne en 1970 et en 1975 qu'elle ne l'était en 1940 ou 1950 ». Et l'U.R.S.S. veut qu'en 1980, 20 % de ses citoyens soient diplômés d'enseignement supérieur.

A ces faits quantitatifs irréfutables, on opposera la traditionnelle qualité de l'enseignement supérieur des vieux pays européens. Raymond Poignant estime pour sa part que dans ce domaine on se fait facilement des illusions, et il ne manque pas de souligner le retard très prononcé des pays européens en matière de sciences abstraites et de recherches pures.

Ainsi le développement économique du Marché Commun dépend, pour partie tout au moins, des qualifications de la population active, de l'importance de l'encadrement moyen et du niveau de l'encadrement supérieur. Il est donc indispensable de soutenir la croissance économique par le développement de l'enseignement sous toutes ses formes et à tous ses degrés. En l'état actuel des choses, dans aucun des pays du Marché Commun, les rythmes de formation ne pourront satisfaire les besoins. Un redressement s'impose.

Pour conclure, Raymond Poignant se contente de poser des questions. La situation actuelle, ou future, implique-t-elle réellement des conséquences sociales et économiques graves ? Comment doivent évoluer les structures scolaires et universitaires ? Quels sont les obstacles qui peuvent freiner l'évolution de l'enseignement ? Il appartient aux gouvernants de répondre à ces questions et de prendre les mesures adéquates. Raymond Poignant leur aura facilité la recherche des solutions en leur offrant une étude détaillée, objective et complète pour une situation qui est à la fois complexe et mouvante.

Charles GERONIMI

**REGUZZONI (Mario).** — **La réforme de l'enseignement dans la Communauté Economique Européenne.** — Paris, Aubier-Montaigne, 1966. — 20 cm, 412 p.

Encore un livre sur la réforme de l'enseignement, est-on tenté de dire, et qui plus est, sur l'enseignement dans les six pays du Marché Commun ! Après tant de publications, analyses et synthèses, documents officiels et études comparatives, cela pourrait passer comme une gageure que vouloir apporter quelque chose de neuf sur la question. C'est bien pourtant la tentative et la réussite du père jésuite Reguzzoni, membre du Centro Studi Sociali de Milan et rédacteur de la revue « *Aggiornamenti Sociali* ».

Comme l'écrit André Philipp dans la préface, « c'est l'immense mérite du P. Reguzzoni que d'avoir, dans ce volume, délibérément renouvelé l'atmosphère des discussions et posé dans son ensemble le problème de la réforme de l'enseignement actuellement en cours dans les six pays de la Communauté européenne ».

C'est en effet une façon originale d'aborder la grande question de l'éducation dans l'évolution des pays industriels du traité de Rome que de projeter le problème



scolaire dans sa véritable dimension humaine. Pour le P. Reguzzoni, tout système scolaire doit permettre à chaque individu de s'adapter d'une manière permanente aux situations sans cesse changeantes auxquelles il se trouve confronté. Et pour être en mesure de « s'intégrer dans une société fondée sur le travail », l'individu a besoin d'avoir à sa disposition une qualification professionnelle complexe, répondant à la fois aux besoins économiques et aux contingences politiques.

Cette qualification, insérant harmonieusement l'homme dans la société, peut-elle avoir pour fondement l'ancienne culture humaine « jadis privilège des classes moyennes et bourgeoises, si bien que la culture de base que les gouvernements doivent assurer à leurs populations serait la même pour toute la population d'un pays donné ? ».

Pour répondre à cette question, l'auteur, dans une introduction où la logique de l'analyse est étayée par la générosité du sentiment, s'attache à définir les nouveaux caractères de la qualification professionnelle, qui doit développer la conscience et la responsabilité de l'individu, et en même temps lui permettre de participer à « la gestion économique et politique des moyens de production en tant que biens qui regardent la communauté entière et qui sont destinés à créer le bien commun ».

De cette définition découle ce qu'on appelle la démocratisation de l'enseignement, c'est-à-dire l'organisation d'un système éducatif qui assure à chacun « non seulement la possession des qualités spécifiques d'aptitudes aux différentes formes de travail, mais aussi une culture générale préalable sans laquelle aucune qualification professionnelle des temps modernes ne serait possible ».

C'est pour voir si véritablement les réformes en cours dans les six pays du Marché Commun tendent à réaliser une telle formation que l'auteur passe en revue les systèmes scolaires de ces pays. Mais il ne se contente pas d'une description synthétique de ces systèmes. Il va beaucoup plus loin. Il remonte aux sources ; et il décèle ainsi, à travers leur évolution historique, les traits essentiels qui ont marqué les structures scolaires et universitaires : influences de la Réforme en Allemagne, d'une Constitution libérale en Belgique, du centralisme napoléonien en France, d'un système de moyenne liberté en Italie.

Cette évolution contribue à expliquer le présent, sur lequel le P. Reguzzoni s'étend beaucoup plus. Il analyse dans le détail les réformes récentes intervenues ou encore en discussion :

- en Allemagne, le Plan-cadre pour la réforme et l'unification de l'enseignement public, de 1959 ; et le Plan pour une nouvelle organisation de l'enseignement allemand, de 1960, plus généralement connu sous le nom de plan de Brême ;
- en Belgique, le pacte scolaire de 1958, suivi de la loi du 29 mai 1959, et de celle du 2 juillet 1964 sur l'accès aux facultés ;
- en France, l'ordonnance du 6 janvier 1959 et les modifications et compléments apportés en 1963, 1965 et 1966 ;
- en Italie, la réforme d'octobre 1963 sur l'école moyenne, et la création, la même année, d'une Commission d'enquête sur l'état et le développement de l'enseignement ;
- au Luxembourg, les lois d'août 1963 et d'août 1965, portant réforme de l'éducation pré-scolaire, de l'enseignement primaire et création de l'enseignement moyen ;
- au Pays-Bas, la loi du 14 février 1963, fruit de 12 ans de recherches et de 4 années de débats parlementaires, appelée « loi Mammouth », à cause de la masse de documentation qu'elle contient.

De cet imposant appareil de textes législatifs, de cette masse énorme de documents, d'études et de débats (comme en font foi les nombreuses références et les notes bibliographiques) le P. Reguzzoni s'est appliqué à dégager à la fois les mérites et les imperfections des réformes entreprises. Du système allemand, il déplore surtout son manque d'adaptation à l'évolution moderne et la séparation qui persiste entre la formation générale et la formation technique. Des systèmes belge et français, il retient surtout leurs cycles d'orientation. Mais dans ces deux pays, on n'a pas résolu d'une manière satisfaisante les compartimentations de fait qui subsistent encore. L'Italie, dont « l'école moyenne d'Etat » apparaît comme le cycle d'orientation le plus unitaire, n'a pas encore les moyens nécessaires pour appliquer sa réforme. Le Luxembourg, s'inspirant de principes généreux pour dispenser une large culture et créer une « souplesse d'esprit », n'en réserve pas moins à une minorité les possibilités d'observation et d'orientation. La loi « Mammouth » hollandaise crée des conditions telles que chacun puisse choisir le type d'études le plus conforme à ses aptitudes ; mais elle maintient la séparation entre la formation pré-universitaire et la formation professionnelle.

Dans une seconde partie, le P. Reguzzoni établit une étude comparée entre les structures scolaires de la C.E.E. pour en faire ressortir les ressemblances et les discordances. De cette étude, il tire des constatations fort intéressantes et pose des principes auxquels tout le monde souscrit volontiers. Il définit ainsi le rôle de l'Etat en matière d'enseignement : l'Etat exerce une fonction « subsidiaire pour ce qui est de la création d'écoles et de leur entretien », et une fonction « originaire, et en fait monopolisante, pour ce qui est du contrôle des activités éducatives accomplissant un service public ». L'école, ainsi comprise, devient « un bien commun », quel que soit le régime politique qui la contrôle.

C'est que l'école dans la société moderne élargit considérablement ses objectifs : « l'école cesse d'être le lieu privilégié de l'instruction réservée aux minorités sociales destinées à jouer le rôle d'élites, et elle devient la palestra où les masses populaires s'exercent pour que de nouvelles et plus nombreuses élites puissent se révéler. » Car l'instruction et l'industrialisation sont les deux composantes des structures des sociétés contemporaines. C'est là le fait primordial dans l'évolution sociale actuelle. Par l'introduction et l'intégration progressive de la formation professionnelle dans le système scolaire, l'industrialisation « tend à changer de nouveau les termes dans lesquels se pose le processus d'évolution culturelle de l'humanité : non plus l'opposition de cultures différentes, mais des degrés de participation à une même culture ».

Ainsi se trouve promue la formation professionnelle, laquelle à son tour promeut la condition de l'ouvrier : « la qualification de l'ouvrier moderne n'est pas seulement habileté technique, mais aussi une aptitude à la réflexion, une conscience et un ensemble de qualités morales qui s'expriment dans l'attention, dans la faculté de concentration, dans la rapidité des réactions, dans la disposition à effectuer un travail cérébral, dans la faculté de raisonner avec logique et en profondeur, dans le sens de la responsabilité et de l'endurance et surtout dans la capacité d'adaptation : qualités celles-ci, qui sont essentiellement le résultat d'un degré de développement humain que seule une vaste culture générale rend possible. »

Autre effet bienfaisant de la culture : elle permet la participation à la vie sociale, par les choix que l'individu est appelé à fixer. Cela signifie que le système d'instruction destinée seulement auparavant à former des « élites » doit concerner maintenant la masse tout entière. Et c'est ce qui permet au P. Reguzzoni de formuler ses conclusions. Il constate que « les temps des élites prédestinées par le milieu social sont révolus », et que « les temps des masses sont arrivés ». Et il en tire les conséquences : « Une politique scolaire de qualification professionnelle des masses

n'est donc pas une instrumentalisation de la culture à des fins économiques, mais une contribution imposée par les lois économiques au développement de la personnalité des citoyens et une action pour le renouveau de la démocratie. »

« Qu'un père jésuite, après une étude aussi approfondie, comme l'écrit André Philipp dans sa préface, arrive à de telles conclusions », voilà qui marque d'une manière encore plus sensible la place de l'éducation dans la société moderne.

Charles GEROMINI

**STEPHENS** (John M.). — **The psychology of classroom learning.** [La psychologie de la pédagogie appliquée.] — New York, Toronto, London, etc..., Holt, Rinehart and Winston Inc., 1965. — 24 cm, 511 p., pl., fig., bibliogr.

Dans un manuel destiné aux étudiants en « Psychologie de l'éducation », M. John Stephens applique les recherches psychologiques les plus récentes à l'étude des phénomènes qui se produisent dans la classe, et des moyens qu'un maître peut utiliser pour aider ses élèves à apprendre, et pour favoriser l'épanouissement de leur personnalité.

Il utilise les conclusions de 875 travaux, dont 460 réalisés depuis 1960 et 334 entre 1950 et 1960. Très souvent, il en reproduit l'essentiel hors-texte, dans un cadre où apparaissent les conditions de l'enquête, les données numériques principales, leur valeur significative, les sources, procurant ainsi au lecteur l'accès à une grande quantité de documents récents et épars. (Il s'agit presque toujours de travaux anglo-saxons. Binet est cité 1 fois, Piaget 18 fois ; le nom de Piaget est passé en Amérique, en quelques années, de l'« indifférence presque totale à la vénération ».)

Ses efforts pour réaliser une synthèse entre les conclusions de ces recherches théoriques et l'expérience plus traditionnelle des praticiens, s'ils font apparaître parfois quelque contradiction, mettent beaucoup plus souvent en évidence une « impressionnante continuité » entre les « nouvelles et brillantes techniques d'avant-garde » et des activités plus anciennes qui avaient semblé un moment devoir être abandonnées, entre le « manuel scolaire et la machine à enseigner » entre « la compréhension intelligente d'ensembles structurés et la mémorisation routinière de notions arbitrairement choisies », entre l'« acquisition banale des connaissances conventionnelles et l'exercice enthousiaste de l'activité créatrice ».

Les recherches citées, les situations analysées, l'économie générale de l'ouvrage concernent indifféremment tous les niveaux et tous les degrés de l'enseignement, et se rapportent au thème général de la « Psychologie de l'éducation » qui est aussi le thème, en Angleterre, de l'ouvrage de C.M. Fleming : « Teaching. A psychological analysis » (Methuen et Cie, London EC 4, 1958).

Dans une première partie (trois chapitres), l'auteur évoque les fonctions et les rôles du maître, souligne la diversité des styles et des attitudes. Il trace le portrait de l'enfant de cinq à six ans, étudie les forces internes qui présideront à son développement ultérieur et le rôle de la maturation. Le maître, dit-il, doit être informé du processus du développement mental de l'enfant, mais « il n'est pas

nécessaire qu'il en soit l'esclave ». Tout en soulignant l'importance de la « mesure en éducation », M. Stephens se fait l'écho des critiques nombreuses qui se sont élevées en Amérique depuis quelques années contre « l'effrayant usage qui peut être fait des résultats des tests ».

La deuxième partie du livre est, à notre avis, la plus importante. Comment, dans la classe, aider l'enfant à apprendre, lui faciliter l'étude, promouvoir la connaissance. Quels secours la psychologie apporte-t-elle au maître ?

L'auteur analyse les effets et les ressorts de la *motivation*. Il existe un niveau optimal de motivation, variable suivant les circonstances et suivant l'objet de l'étude. En présence d'une tâche nouvelle, ou si cette tâche comporte une grande possibilité d'erreurs, la motivation devra être maintenue à un niveau relativement bas (Farber 1955, Castaneda 1956).

Il étudie la notion d'*activité*. Pour apprendre, l'enfant doit agir, pratiquer, s'exercer. Les types d'activité peuvent être très variés. Il existe des situations où l'activité, peu apparente à première vue, n'en est pas moins réelle, par exemple quand l'enfant lit, ou quand il écoute.

Des recherches ont montré qu'« écouter attentivement peut être aussi profitable pour certains élèves que participer à une discussion de groupe » (Mc Keachie 1963, Stovall 1958).

L'acquisition d'une connaissance (ou d'un comportement) suppose trois conditions : que les circonstances soient favorables, qu'une première réponse acceptable soit obtenue, que cette réponse soit « renforcée » (ne fut-ce que par l'approbation du maître). Le premier souci doit être d'obtenir de l'élève une réponse acceptable, afin qu'il s'appuie sur cette réussite, si modeste soit-elle, pour désirer une réussite ultérieure, et pour que se développe un enchaînement de succès encourageants. M. Stephens analyse longuement le phénomène du « *renforcement* », utilisable aussi bien dans l'enseignement traditionnel que dans les formes les plus modernes de l'enseignement individualisé : c'est dans ce chapitre et dans cette optique qu'il présente les techniques de « l'enseignement programmé », de la « machine à enseigner ». Comparant la manière dont deux élèves étudient, l'un lisant un manuel dans sa chambre, l'autre travaillant sur sa machine à enseigner, l'auteur conclut : « d'un point de vue psychologique, les deux processus sont tout à fait semblables ». L'efficacité serait sensiblement la même.

Inclure toute information dans une « *structure* » plus vaste, faire constamment appel à l'intelligence relationnelle (chapitre 6) ne sont pas seulement des moyens d'aider au « renforcement », mais aussi des étapes importantes dans la voie de l'abstraction, par lesquelles l'enfant se prépare aux démarches les plus hautes de la pensée (chapitre 7) : résolution de problèmes, exercice de la pensée critique, exercice de la pensée créatrice.

M. Stephens analyse (chapitre 8) les effets de l'*interférence*, qui peuvent parfois faciliter l'acte d'apprendre, parfois le contrarier, et montre comment utiliser ou combattre les phénomènes d'interférence. Il étudie également les problèmes de la « rétention », de l'influence de la structure et de la motivation sur la conservation du souvenir, et de l'utilisation du *transfert*.

La troisième partie du livre (6 chapitres) traite de l'éducation du caractère et du développement de la personnalité. Stephens en aborde l'étude selon Freud et selon Piaget, présente une théorie de la socialisation, analyse l'influence possible de l'école, l'influence du maître pris comme modèle d'imitation ou d'identification. Pour décrire la classe en tant que groupe social, il s'appuie sur les travaux de Moreno. Il étudie l'utilisation des « puissants facteurs de groupe », la place

et l'influence du maître, aussi bien dans la classe traditionnelle que dans le « group-centered teaching », l'utilisation du leader, le problème de la discipline (nécessaire).

Dans la quatrième partie (« Complément à l'étude de la classe »), et avant de terminer son livre en évoquant les problèmes de l'adaptation du maître à ses propres tâches, M. Stephens examine l'intérêt des diverses formules administratives imaginées pour tenir compte des différences naturelles d'aptitude, d'intérêt, ou de réussite, entre les élèves. Les recherches les plus récentes conduisent à des conclusions prudentes. La répartition en « groupes homogènes » ne résout pas toutes les difficultés (Golberg and Passow). Par ailleurs « les efforts délibérés pour tenir compte des problèmes particuliers à chaque enfant, et ajouter l'enseignement à ses besoins et à ses intérêts ne sont pas toujours payants ». Il semble bien qu'un revirement important se soit amorcé en Amérique après 1960. M. Stephens écrit : « Peut-être avons-nous surestimé la nécessité de connaître à fond chaque enfant » et cite des « arguments à l'appui d'une nouvelle stratégie ». L'individualisation de l'enseignement pourrait être recherchée à travers des procédures de groupe. Il en donne un exemple simple, où il apporte une justification psychologique à tel vieux procédé des praticiens :

« Posez votre question d'abord, avant de désigner l'élève interrogé. Chaque enfant est ainsi conduit à préparer une réponse silencieuse. S'étant engagé à ses propres yeux, il profitera, d'une manière ou d'une autre, du phénomène de renforcement lié à la réponse de son camarade ensuite interrogé. »

Ce n'est pas l'aspect le moins intéressant de cet important ouvrage que de nous éclairer sur l'évolution actuelle de la psychopédagogie américaine. S'il constitue pour l'étudiant un outil de travail remarquablement bien compris, dont nous n'avons aucun équivalent en France, s'il met à la disposition du chercheur une mine de documents clairement présentés et faciles à utiliser, le livre de Stephens apporte aussi au praticien une information et des conseils extrêmement précieux, et tout pédagogue y appréciera une connaissance approfondie des problèmes de la classe, une absence totale de dogmatisme, au sens vif du réel et du possible.

Jean AUVINET

**TARDY (Michel).** — **Le professeur et les images.** — Paris, Presses Universitaires de France, 1966. — 17,5 cm, 128 p., bibliogr. (L'Éducateur).

Le petit livre de Michel Tardy est mené rondement. C'est une attaque en règle, utilisant tout l'arsenal de la traditionnelle rhétorique, d'un ton percutant, voire persifleur, contre la citadelle de la « bonne conscience pédagogique ». Une première lecture rapide donne l'impression d'un passif désolant pour la pédagogie en général, et pour la pédagogie audio-visuelle en particulier. Je crains que la manière même de l'auteur n'incline le lecteur à s'en tenir là. Et ce serait dommage ! Car une autre lecture plus soutenue, plus fine, sauve de ce naufrage pédagogique quelques idées neuves d'un intérêt considérable.

Michel Tardy part du fait que « les moyens de communication de masse, cinéma et télévision, lancent un défi à la pédagogie (p. 2), et constate que celle-ci « refuse généralement de relever le défi et qu'elle essaie très souvent de résoudre

le problème sans même le poser » (p. 44). Dans l'inconscient pédagogique, la psychanalyse découvre des motivations iconoclastes : s'il y a « loin de la reconnaissance technique à la dignité culturelle », l'on comprend que « l'image technique reste en grande partie frappée d'indignité » (p. 6) et qu'elle soit reléguée dans un « ghetto culturel » (p. 16). Est-ce réaliste ? Michel Tardy insiste sur la nécessaire adaptation de la fonction pédagogique à une situation inédite. Mais si cette fonction est de « récupération », et si l'enseignant se trouve réduit à « préparer le festin pédagogique avec des miettes d'informations audio-visuelles » (p. 19), ne se trouve-t-il pas fondé à faire la fine bouche ? L'auteur le concède volontiers. Il refuse de se livrer pieds et poings liés à ceux que G. Gusdorf appelle « les directeurs inconscients de la conscience universelle » (p. 73), pour nous convier à « entrer dans la cuisine de la fabrication iconique » (p. 74).

D'une manière générale, « l'utilité et la beauté sont les valeurs suprêmes qui permettent de découper dans la production cinématographique des secteurs privilégiés qui seuls accèderont à l'existence pédagogique » (p. 32). L'attitude *pragmatique* conduit à valoriser dans toute œuvre audio-visuelle son aspect documentaire, et « la matière dévore le moyen d'expression » (p. 28). S'intéresser à ce dernier ne relève pas nécessairement de la seule attitude *esthétique*. Cette double approche, pragmatique et esthétique, des documents audio-visuels, anéantit la spécificité de ces produits culturels modernes. La litanie qui rythme le chapitre III : « *On demande des inventeurs* » englobe une condamnation formelle des francs-tireurs de la pédagogie audio-visuelle. Ceux-ci n'échappent pas à la routine qu'ils reprochent si souvent aux pédagogues dits traditionnels (Cf. p. 46-47 ; p. 49-51). Mis à part quelques cas d'invention pédagogique de réelle qualité (p. 47-49), les procédures didactiques renvoient à un esprit pédagogique demeuré égal à lui-même (p. 46-47). Au mieux l'on note « quelques trouvailles » qui procèdent d'un « bricolage » digne du « Concours Lépine permanent de la pédagogie » (p. 53). Le ton polémique de ce chapitre mécontentera vraisemblablement tout le monde. Il appelle cependant une mise en garde à l'intention du lecteur et de l'auteur. Il n'est pas inutile de rappeler au premier la dernière phrase du livre : « Ceci dit, j'appartiens à la confrérie des pédagogues », et que le propos de Michel Tardy est de mettre l'accent sur « la carence *méthodologique* » (c'est nous qui soulignons) souvent masquée par la « pédagogie des bouts de ficelle » (p. 54). Qu'il faille « un véritable tremblement de terre *méthodologique* pour réveiller le pédagogue de son sommeil *dogmatique* » (p. 53), je l'admets volontiers. Seulement, et c'est maintenant à l'auteur que je m'adresse, il faut convenir que le praticien qu'il pourfend n'y peut mais. Car la « science iconologique » (p. 57) à laquelle on le renvoie est malheureusement encore dans l'enfance.

Le chapitre IV, intitulé : « *Prolégomènes à une pédagogie des messages visuels* », marque un tournant dans l'ouvrage. Le ton change : on y parle beaucoup plus au conditionnel. A juste titre, puisqu'on y prospecte les voies décentes de la recherche audio-visuelle. Cette deuxième partie du livre l'emporte de loin sur la première, parce qu'elle est novatrice et constructive. L'auteur rappelle en passant la tentation du réalisme. La conception de l'image-reproduction, homothétique ou identique à son modèle, est la traduction un peu courte des idées de ressemblance et d'analogie (p. 62) ; elle fonde une pédagogie positiviste (p. 26-27). En fait, l'image est toujours reconstruction. Elle obéit à des processus de dérivation (p. 65). Puisqu'elle est un produit, « la connaissance des modes de production de l'image est une condition de l'intelligibilité de celle-ci » (p. 70). C'est par là qu'il faut commencer l'initiation. C'est l'occasion de rappeler qu'« il ne peut y avoir véritablement de spectateur qu'à partir d'un certain âge, et que moyennant une certaine éducation » (p. 79).

Bien qu'il reconnaisse le caractère équivoque de semblables expressions : langage cinématographique, écriture télévisuelle... etc, Michel Tardy pense que la distinction de R. Barthes inspirée de R. Jakobson entre un ordre métaphorique et un ordre métonymique, enveloppe « un système cohérent d'analyse, que rien n'empêche effectivement d'appliquer aux messages visuels » (p. 84-85). La comparaison, à propos du film d'Antonioni « Désert rouge », de trois types d'analyse : psychologique, esthétique (p. 35-36), puis sémantique (p. 86-87) donne un exemple concret sur lequel Michel Tardy s'appuie pour montrer que le recours à l'ordre métaphorique est « un des fils d'Ariane de l'élucidation cinématographique et télévisuelle » (p. 87). Mais il reconnaît que « la sémantique des images n'est pas encore une science véritablement constituée et que son projet demeure en grande partie hypothétique » (p. 90). Si c'est la composition des éléments du message cinématographique ou télévisé qui signifie, et s'il est vrai que, dans le récit, certains invariants renvoient un nombre fini de fonctions qui s'expriment par des structures types, on peut conjecturer que « l'analyse fonctionnelle permettrait également de fournir une *explication structurale* » dont la logique interne serait formellement indépendante « des matières qui les supportent : romanesque, théâtrale, cinématographique, télévisuelle » (p. 93). Michel Tardy valorise « l'intérêt pédagogique de ce modèle d'analyse ».

La place me manque pour nuancer une critique plus fondamentale, relative à un autre tournant du livre, qui se situe à la page 95. Michel Tardy se demande « si, après tout, le phénomène de participation ne serait pas le mode fondamental de relation existant entre le spectateur et le spectacle et si la suppression de ce phénomène, à supposer qu'elle fût possible, n'entraînerait pas automatiquement la suppression du spectacle lui-même » (p. 95). Mais il faut bien convenir que les ressorts le plus souvent mis en jeu dans la participation annihilent pratiquement l'esprit critique que requièrent les analyses exigées plus haut, et Michel Tardy reconnaît que « l'éducation cinématographique doit aboutir à un mariage délicat de la participation et de la critique, de la jouissance et de la réflexion » (p. 97). L'auteur sent bien qu'à vouloir trop insister sur la participation, il risque d'être « suspect d'archaïsme », puisque le cinéma synthétique, le cinéma allusif, le cinéma brechtien qui repose sur la distanciation, mettent en question ce phénomène de participation. Et que fait-on du point de vue logique qui imputait plus haut à « l'illusion de réalité » le phénomène de participation ? (p. 89). Et comment concilier cette affirmation : « Je ne suis pas sûr qu'une pédagogie du raffinement appliquée au cinéma ne soit pas un contre-sens » (p. 112), avec l'existence d'une éducation formulée à la page 80 ? J'entends bien que ce refus du raffinement renvoie, dans le contexte, à l'ordre moral et vise à répudier légitimement la censure. Mais le véritable moyen pour rendre « le spectateur éduqué... capable de voir n'importe quoi » (p. 112) repose sur la possibilité d'apprécier le document audio-visuel comme *objet* culturel. « La pédagogie... doit savoir se rendre inutile » (p. 52). Soit ! Dans le cas présent, ce ne peut être qu'en favorisant l'éducation du regard (p. 113). Mais cela ne suppose-t-il pas, par-delà l'esthétisme justement décrié, un véritable *raffinement esthétique* ? Eduquer le disciple, c'est lui permettre tout à la fois de vivre avec une œuvre, de la goûter et de la comprendre. Peut-on la vivre sans la comprendre ? En bref, la véritable participation est-elle celle du « spectateur du samedi soir », ou implique-t-elle une authentique compréhension ? Et si celle-ci suppose les méthodes d'analyse exposées au chapitre IV, nous voilà bien loin de la participation spontanée qu'on opposait à « l'intellectualisme militant » (p. 99). J'accepte donc volontiers avec l'auteur cette finalité pédagogique de « l'accession du spectateur à sa majorité *intellectuelle* » (p. 113, c'est nous qui soulignons). Mais alors, la « conversion pédagogique » à laquelle le pédagogue semble convié par la culture de masse (p. 57)... n'est-elle pas aussi requise de la masse pour qu'elle accède à la culture ?

Ces remarques critiques ne procèdent point de l'esprit de contestation. Ce sont des réflexions suscitées par un livre vif, qui fait élégamment le point des problèmes soulevés par la pédagogie audio-visuelle. Aussi bien l'auteur reconnaît-il lui-même qu'il fut tenté « devant tant de jansénisme, de corriger l'excès pédagogique par un excès contraire » (p. 125).

Maurice FAUQUET

**TORRANCE (E. Paul). — Rewarding creative behaviour. Experiments in classroom.** [La récompense, facteur d'activités créatrices - Expériences pédagogiques]. — Englewood Cliffs (N. J.), Prentice Hall, 1965. — 23 cm, 354 p.

Doit-on sanctionner le comportement original de l'enfant dans le domaine de la création ? Comment le faire ? Pourquoi le faire ? Doit-on aménager le milieu dans lequel l'enfant évolue ? Doit-on développer ses propres jugements sur ces œuvres ? Autant de questions que E. Paul Torrance pose en présentant le résultat de longues et patientes investigations sur le développement du comportement créateur de l'enfant et de l'adolescent.

D'après cet auteur, le comportement créateur est une réalité qui doit être cultivée, enrichie, sanctionnée et orientée. Les gens pensent communément qu'il est inutile de récompenser l'expression des talents individuels. Ces œuvres existent pourtant, et beaucoup d'enfants ont donné la preuve de leurs dons qui, manifestement, ont été sacrifiés et supprimés par ignorance. Il est donc nécessaire d'organiser, de guider ces possibilités dès leur naissance, parce que, si certaines se sont tues, d'autres survivent et peuvent devenir dangereuses pour la société et la civilisation, si elles s'expriment sans aucune référence implicite ou explicite.

Ce comportement original, cette pensée créatrice peuvent être définis comme des phénomènes arrivant au moment de difficultés, problèmes, lacunes, situations peu claires, pour les résoudre en posant des hypothèses sur ces difficultés, problèmes, lacunes, etc... les mettant à l'épreuve, les révisant et les ré-éprouvant et pour en communiquer les résultats. Ce qui est séduisant dans une telle perspective, c'est son identification à un processus naturel, à un mouvement harmonieux de la conduite de l'homme : si nous sommes arrêtés par un obstacle notre tension est éveillée et le mouvement cessera quand les hypothèses avancées seront éprouvées, modifiées, ré-éprouvées et que la découverte faite sera satisfaisante pour l'esprit et pour les autres à qui on la communique. Ainsi, une telle définition replace l'action créatrice dans la vie de tous les jours et ne la réserve pas à des domaines privilégiés où la création est phénomène d'exception. L'éducation de la pensée créatrice pourra être faite, le comportement de l'individu aussi. Ce sont des faits importants qui entrent en relation avec les buts de l'éducation, prennent une fonction thérapeutique et assument un rôle social de premier plan.

E. Paul Torrance nous montre qu'il est averti de la complexité d'un tel objet ; il va chercher des solutions à travers quelques expériences et quelques études descriptives. Il est persuadé qu'à travers de telles approches scientifiques il pouvait, plus facilement, informer enseignants et éducateurs. Ces derniers sont, en effet, directement concernés par le développement chez l'enfant des talents, motivations et aptitudes nécessaires pour l'œuvre de création.



Cette appréciation expérimentale va porter sur trois aspects essentiels : d'abord le milieu dans lequel l'enfant est plongé quotidiennement, c'est-à-dire l'école, plus particulièrement la classe, et voir dans quelle mesure cette institution valorise la conduite originale de création ; ensuite, d'appréhender comment le jugement des enseignants, des éducateurs, des parents, des pairs, influence cette même conduite ; enfin, de montrer comment l'auto-appréciation influence les œuvres produites.

Quand on met l'accent sur le milieu dans lequel l'enfant baigne intimement, on a montré que le comportement de création n'apparaît pas, ne se développe pas dans un milieu hostile et que, par conséquent, le milieu doit être favorable. Cette première constatation a engendré l'étude de l'attitude des maîtres face au comportement créateur de l'enfant et de l'adolescent. Cette étude a été élaborée en prenant en considération cinq principes largement reconnus comme favorisant le comportement créateur :

- 1) Respecter et ne pas éliminer les questions insolites.
- 2) Respecter et ne pas éliminer les idées non conformistes et inhabituelles.
- 3) Montrer aux enfants, par une attention bienveillante, que leurs idées ne sont pas sottes et qu'elles ont de la valeur.
- 4) Laisser les enfants s'exprimer totalement, sans que leur conduite ne soit sanctionnée.
- 5) Relier toujours, dans l'appréciation que l'on peut porter, les causes et les conséquences.

C'est par rapport à ces cinq principes que E. Paul Torrance met en évidence des traits de personnalité qui ne peuvent s'accommoder de telles exigences comme : le comportement autoritaire ; le comportement de la personne qui est sur la défensive ; de ceux qui sont insensibles aux besoins intellectuels et effectifs des élèves ; de ceux qui sont intéressés au développement de la curiosité intellectuelle de leurs élèves ; de ceux qui sont préoccupés de la discipline dans leur classe, etc... la contre-épreuve est apportée par le choix que ces mêmes professeurs font quand ils accordent un grand intérêt à l'ordre, au respect de l'autorité, la protection de leur image institutionnelle, l'importance du programme. Par conséquent, les conditions du milieu doivent être satisfaites et l'éducateur, l'enseignant, doivent être accessibles à certaines suggestions pour permettre l'éclosion de la pensée créatrice.

Cependant, ces conditions ne sont pas suffisantes. Des expériences furent élaborées pour aller au-delà de ces constatations en essayant d'appréhender ce qui se passe quand le professeur essaie d'appliquer les principes simples de la sanction du comportement créateur dans une classe ; de voir comment les élèves interprètent dans leur mouvement créateur les suggestions critiques et encourageantes du professeur ; interpréter le rôle des activités créatrices et les différentes sanctions appliquées à des garçons et à des filles. Les expériences faites à ce sujet montrent par exemple que les élèves des jardins d'enfants et des écoles primaires sont sensibles à l'encouragement et à la récompense quand on suit leurs motivations. Elles montrèrent aussi que la société des garçons accepte difficilement que les produits créés par les filles ne soient pas sanctionnés de la même façon que les leurs. Cette façon de procéder suggère trois hypothèses : d'abord que les garçons demandent l'égalité des droits ; ensuite que les professeurs ont tendance à sanctionner davantage les garçons que les filles ; enfin, que les garçons sont plus inventifs que les filles, ou que les filles sont plus conformistes et sont satisfaites des conditions dans lesquelles elles vivent.

D'autres essais ont été faits sur le plan expérimental pour étudier l'influence de l'appréciation du professeur dans sa classe. D'une part, la première constatation

faite montre que les élèves se développent dans tous les domaines, y compris celui de l'originalité de la pensée ; d'autre part, l'auteur a étudié des variables telles que : la compétition ; les conséquences engendrées par une tâche non appréciée et un travail jugé ; l'influence des entretiens avec les enfants au sujet de leurs œuvres ; les effets de l'impression des pairs sur des groupes homogènes et des groupes hétérogènes d'enfants ; l'influence des différences culturelles. D'abord, dans l'ensemble, il y a une tendance très nette qui indique que les élèves mis en compétition ont de meilleurs résultats que ceux qui n'y étaient pas soumis ; ensuite, les résultats sont meilleurs quand les élèves travaillent sans contrainte et sans être notés, mais encouragés, plutôt qu'en travaillant dans des conditions où ils sont notés et jugés ; enfin, les faits montrent qu'entre cinq groupes culturels tels que les Etats-Unis, l'Allemagne, les Indes, la Grèce, les Philippines, il y a des différences qui sont attachées à des attitudes encourageant le comportement original de création ou qui sont hostiles et entravent ce même pouvoir.

Cette étude riche, systématique, originale, abondante, circonstanciée, mérite une attention particulière sur le plan méthodologique ; chaque étude a été menée avec le souci constant de respecter l'intégrité d'un tel sujet et les règles de la méthode expérimentale.

Jean GUGLIELMI

**VASQUEZ (Aïda) et OURY (Fernand).** — **Vers une pédagogie institutionnelle.** — Paris, Maspero, 1967. — 288 pages.

Dans la préface de l'ouvrage, le Dr Françoise Dolto développe une réflexion sur la signification que prend la situation scolaire pour le jeune enfant. « La porte de la classe se referme. Toute fuite est impossible ». Comment l'enfant va-t-il se retrouver dans ce milieu nouveau, avec ses fantasmes et ses expériences antérieures ? L'aventure scolaire va-t-elle être ressentie comme une promotion ou déterminer une régression, ce qui est le cas lorsque l'enfant devient un bon élève discipliné, « participant, passif et zélé » ? C'est cette régression qui s'observe dans l'école traditionnelle, qualifiée par Françoise Dolto de « digestive » parce qu'elle impose l'absorption de sons et de signes de façon répétitive et sans répit. « Dans cette organisation scolaire du temps, de l'espace imposée aux maîtres et aux élèves, il n'y a point de place pour une intention du savoir, pour un choix, pour une visée créatrice lentement mûrie, un projet de recherche absorbant, surgi d'une authentique angoisse humaine, seul ferment de fécondité culturelle. Pas de temps pour parler, flâner, se promener à plusieurs, discuter avec les maîtres de leurs expériences personnalisées, de ce que leur discipline leur a apporté de peines et de joies, poser des questions, des questions... ». A quelles conditions l'école peut-elle rompre avec la rigidité traditionnelle ?

Le livre d'Aïda Vasquez et Fernand Oury témoigne d'un double effort pratique et théorique pour répondre à cette question. Il est né de la « rencontre d'une jeune psychologue vénézuélienne avide de saisir la psychologie de l'écolier dans sa réalité concrète et d'un instituteur chevronné, professeur de classe de perfectionnement, adepte des techniques Freinet, en quête des formulations conceptuelles susceptibles de traduire son expérience. Dans une introduction alerte, la « psychologue embar-

rassée » raconte avec humour son périple européen à travers les hauts lieux genevois et parisiens de la psychologie, sa déconvenue devant les dossiers, les tests, les études statistiques et finalement son arrivée à Nanterre dans la classe de Fernand Oury, personnage bourru et affable, légendaire déjà (on l'appelle l'ours des casernes) qui lui fait bon accueil dans ce « milieu inhabituel ». Alors se noue le dialogue qui forme le tissu de l'ouvrage : dialogue sur la vie de classe, sur l'évolution des enfants, sur le rôle du maître, sur les formes nouvelles de la pédagogie.

Au départ, c'est la classe Freinet avec ses techniques : correspondance inter-scolaire, journal scolaire rédigé, illustré et imprimé par les élèves, sortie-enquête. Leur emploi instaure des structures très différentes de celles de la classe traditionnelle : sur le plan matériel, une organisation nouvelle de l'espace scolaire et du temps, des groupements en équipes de travail, et, sur le plan institutionnel, une répartition nouvelle des rôles dans la classe qui trouve son support dans le Conseil de coopérative, organe de gestion et de perfectionnement, mais surtout moment privilégié du langage du groupe. Dans ce cadre l'observation précise des cas individuels rapportés ici sous forme de monographies conduit à se demander : « Que se passe-t-il dans ce groupe qui fait évoluer les individus ? » On voit alors que le système relationnel mis en œuvre dans la classe active est l'élément déterminant. Fernand Oury et Aïda Vasquez s'emploient à l'analyser en utilisant les concepts psychanalytiques de « lieu et d'identification ». La classe est décrite dans des pages pénétrantes comme lieu de rencontre, lieu d'existence, lieu de parole « où les individus se trouvent et ne se trouvent pas, ou se retrouvent eux-mêmes » et qui rend plus ou moins possible le remaniement des identifications par quoi les individus progressent.

On arrive ainsi à l'idée d'une pédagogie institutionnelle, c'est-à-dire d'une pédagogie qui tend à remplacer l'intervention permanente du maître par un ensemble d'activités qui suscitent de manière continue l'obligation et la réciprocité des échanges.

Le modèle retenu ici a été élaboré dans le domaine psychothérapique : la psychothérapie institutionnelle substitue à la relation du thérapeute et du patient une action qui consiste à organiser le réseau de relations dans lequel ils sont inclus l'un et l'autre. La situation institutionnelle qui existe de toute façon en milieu hospitalier prend une valeur thérapeutique lorsqu'elle est perçue et maîtrisée. Il en va de même de l'institution pédagogique : le maître n'est pas seul en face de l'élève, il n'y a pas lieu de parler du « couple maître-élève ». Leur rencontre et leurs interactions se produisent dans un système institutionnel dont il importe de prendre conscience si on veut pouvoir l'aménager.

L'ouvrage d'Aïda Vasquez et Fernand Oury apporte une contribution importante à la compréhension du processus éducatif. Il a le mérite de saisir la réalité scolaire sur le vif. On peut faire quelques réserves sur certaines prises de position, par exemple en ce qui concerne l'apport de la psychologie des groupes traité assez légèrement et non sans agressivité. On peut penser qu'une certaine manière de présenter leurs propos comme dangereux ou scandaleux affaiblit plutôt qu'elle ne renforce la thèse des auteurs. Quoi qu'il en soit, Aïda Vasquez et Fernand Oury ouvrent la voie à une étude concrète du fait scolaire qui est l'une des tâches essentielles des sciences de l'éducation.

Gilles FERRY

---

---

## NOTES BIBLIOGRAPHIQUES

---

---

La « Revue d'Hygiène et de Médecine scolaires et universitaires », n° 2, avril-juin 1966 a consacré une livraison de 152 pages à la publication du **Symposium sur les débuts de l'apprentissage de l'écriture** (Paris, 12 mai 1966).

Le Pr. Clément Launay définissait ainsi les buts du Symposium : « Il faut nous intéresser à tout l'apprentissage de l'écriture : il faut savoir quel est l'enfant qui écrit, avec quoi il écrit, dans quelle intention il écrit ». Tous les instruments dont l'enfant peut être amené à se servir sont passés au crible, et leurs avantages et inconvénients mis en relief. Le Pr. Launay brosse un tableau de ce que doit être l'examen psycho-moteur de l'enfant de six ans. Mme Girolami-Boulinier insiste particulièrement sur le problème de la latéralisation : « personnellement, je crois qu'il faut latéraliser les enfants, c'est-à-dire choisir une main avant que l'écriture elle-même soit abordée ». C'est dire combien les exercices préparatoires faits à la maternelle peuvent être utiles. Mais elle souligne que, notre écriture étant faite pour les droitiers, il semble préférable d'infléchir le choix enfantin vers l'emploi de la main droite. Importance de la position de la main, de l'attitude générale corporelle... petits détails ? Non, ils sont le soubassement d'une écriture correcte.

Choix de l'écriture : pour ou contre l'écriture script ? Contre : « L'écriture script est difficile, elle ne convient pas à notre système d'expression écrite, composé de mots et non de lettres », comme les langues chinoises ou hébraïques. Le Dr Franquet expose ensuite les troubles de l'apprentissage de l'écriture du point de vue du médecin scolaire : dépistage, rééducation, importance de la latéralisation. Au cours de la discussion finale, les orateurs apportent une riche moisson d'idées et de principes, dont le vœu de voir s'intéresser aux problèmes scolaires un nombre croissant de médecins.

Les recommandations adoptées sont

succinctes, mais impératives, et nous croyons important de les rappeler ici :

- sont condamnés le porte-plume de module mince et la plume d'acier, fine et pointue,
- est recommandée l'écriture cursive, liée, sans repente imposée,
- multiplier les écoles maternelles partout où cela est nécessaire et développer les « classes d'attente »,
- pratiquer sur les élèves des écoles maternelles des examens approfondis de la part des médecins scolaires, en leur état d'écolier autant, sinon plus, qu'en leur qualité d'enfants.

**Comparative Secondary Education.**  
The High School Journal, University of North Carolina, n° 4, January 1967.  
(L'enseignement secondaire comparé).

L'essor démographique, le progrès technique et la démocratisation sont trois des principaux problèmes que rencontre l'enseignement de nos jours. De là un mouvement général de réforme particulièrement sensible au niveau de l'enseignement secondaire.

Les pays scandinaves ont su trouver une organisation scolaire particulièrement démocratique. A compter de 1972, tous les élèves en Norvège et en Suède devront passer par la nouvelle école polyvalente, qui recouvre les neuf années d'obligation scolaire. A 16 ans, l'élève peut, soit interrompre ses études, quitte à y revenir par la suite, soit entrer dans un lycée ou une école professionnelle.

Complétant cet enseignement, le Collège Populaire Supérieur, offre aux travailleurs la possibilité d'acquérir une meilleure éducation générale après avoir obtenu une interruption de travail d'un ou deux ans.

Pour faire face aux exigences d'une nation en plein essor, le Japon a porté

l'obligation scolaire à neuf ans et a fortement diversifié ses enseignements secondaires (surtout pour le second cycle). Mais il rencontre des problèmes de démocratisation particuliers, car l'accès au 2<sup>e</sup> cycle secondaire est trop sélectif et il n'y a pas assez d'écoles publiques.

Les pays communistes de l'Europe de l'Est, qui s'efforcent d'adapter leur enseignement à leurs principes idéologiques et à leur forme particulière d'économie, ont adopté un enseignement gratuit à tous les niveaux et ont porté l'obligation scolaire à huit ans tout en augmentant les facilités d'accès à l'enseignement secondaire et supérieur.

En Amérique Latine, pendant des siècles, l'enseignement a été réservé aux privilégiés. Aussi, le taux d'analphabétisation est-il important (51 % au Brésil, 47 % au Vénézuéla — seule l'Argentine est une exception grâce à la gratuité de son enseignement). Toutefois, ces dernières années, l'Amérique latine a réalisé à quel point l'enseignement était essentiel à son développement économique. Le nombre des élèves du secondaire a augmenté entre 1955 et 1960 de 15 % chaque année. Mais les problèmes que crée cette explosion scolaire sont encore aggravés par le principe de séparation des sexes et par une forte centralisation de l'enseignement.

Ainsi, on constate que, malgré des différences historiques, sociales, culturelles, de nombreux problèmes pédagogiques se retrouvent dans de nombreux pays et provoquent un courant de réformes qui doivent résoudre à peu près partout les mêmes difficultés : augmentation des effectifs dans le secondaire, pénurie des enseignants, problèmes d'orientation et de sélection.

**COULON (Marion).** — **La planification de l'enseignement en Belgique.** Institut de Sociologie de l'Université libre de Bruxelles, Bruxelles, 1966, 87 p.

Le Pacte scolaire de 1958 semblait avoir réglé en Belgique le problème, si aigu, de l'enseignement.

Diverses autorités, intéressées par cette question, discutent d'une éventuelle restriction apportée au développement du système scolaire. Les pédagogues, par contre, y voient une menace contre l'enseignement officiel, et se flattent d'avoir en Belgique un taux de scolarisation très élevé. L'auteur fait l'historique du problème et étudie de très près le fonctionnement du Pacte : son esprit, son organisation elle-même, ses effets (apaisement des esprits, fin des rivalités entre écoles).

Après avoir ainsi dégagé les éléments essentiels du problème, l'auteur expose la solution qui lui semble souhaitable : une planification générale de l'enseignement permettant d'éviter aussi bien un développement excessif qu'une réduction abusive du système scolaire.

Ouvrage indispensable à tous ceux — pédagogues ou non — qui s'intéressent au devenir de l'enseignement belge.

**GEGA (Peter C.).** — **Science in Elementary Education,** New York, John Wiley and Sons, Inc. 1966, 451 pages. (L'étude des sciences dans l'enseignement élémentaire.)

Le livre de Peter Gega est à la fois une analyse des méthodes employées actuellement dans l'enseignement des sciences aux Etats-Unis et la proposition de formules toutes nouvelles. L'auteur insiste sur le fait que « la difficulté de compréhension de l'élève est moins liée à la discipline même qu'à la complexité des questions. Lorsque cela paraît nécessaire, cette complexité doit être adaptée au niveau intellectuel des « élèves ».

« Découvrir en marchant » peut-être un sujet d'étude aussi pertinent pour les jeunes élèves que le traditionnel « comment semer des graines » et la collection des roches acquises par hasard devient une expérience intéressante

d'organisation et d'analyse chimique.

Dans la première partie du livre, l'auteur fait un bilan de l'emploi du matériel didactique actuel et critique la valeur pédagogique des expériences et de leur organisation. Dans la seconde partie du livre, la plus importante, il s'étend sur les idées énoncées plus haut. Dans cette optique, Peter Gega propose une division nouvelle des différents aspects scientifiques étudiés à l'école primaire :

- les aimants, les machines, l'air et le temps au cours élémentaire ;
- les molécules, le son, la surface changeante de la terre et les plantes au cours moyen ;
- la lumière, l'électricité, position de la terre dans l'espace et les problèmes de nutrition pour les classes terminales.

Pour chacune de ces sections, l'auteur propose un matériel très pertinent et des formes de présentation très nouvelles.

**L'orientation scolaire et professionnelle en Suède,** B.I.N.O.P., Paris, numéro spécial, 1966, 109 pages.

La revue « B.I.N.O.P. » a consacré ce numéro au rapport établi par la délégation française à l'issue du voyage d'étude international en Suède (5-13 avril 1965), organisé par l'Association Internationale d'Orientation scolaire et professionnelle (A.I.O.S.P.). Aux participants ont été proposés des exposés, des visites d'écoles et de services, des discussions entre délégations des différents pays représentés, tant à propos de l'évolution actuelle des systèmes d'enseignement que des problèmes plus particuliers posés par l'orientation scolaire et professionnelle dans le monde moderne.

Dans l'introduction qu'il a rédigée pour présenter ce rapport, M. Ferry a souligné l'intérêt que présentent les réponses que la Suède tente d'apporter aux principaux problèmes né-

des transformations économiques et sociales actuelles : « leur ligne directrice, tout autant que les formules administratives et pédagogiques qu'elles comportent méritent de retenir l'attention de tous ceux qui ont le souci d'une éducation mieux adaptée au monde moderne ».

**Sovetskaja enciklopedija.** — Moskva, 1966. (Encyclopédie pédagogique), tome 3 — éditions « Encyclopédie soviétique », Moscou, 1966, 879 pages.

Le troisième volume de l'encyclopédie pédagogique, publié en Union Soviétique, est le résultat d'un appréciable travail de documentation, conçu dans un esprit de réconciliation entre les faits et les doctrines. Si les auteurs continuent à rigoureusement respecter la terminologie marxiste léniniste, cela ne les oblige plus comme les années cinquante à ignorer certaines tendances et recherches pédagogiques des divers pays étrangers.

Des titres comme : L'éducation nouvelle, l'hypnopédagogie, les machines à enseigner, Piaget, le pragmatisme, l'enseignement programmé, l'orientation professionnelle, la psychanalyse, la psycho-technique, Bertrand Russel et le scoutisme, témoignent d'un enrichissement des intérêts pédagogiques et, quelle que soit l'opinion des rédacteurs relative à ces sujets, ils fournissent des données concrètes, ne serait-ce qu'en signalant l'existence de telle ou telle innovation ou de tel ou tel pédagogue.

Au centre des préoccupations de l'enseignement en U.R.S.S., se trouve actuellement l'enseignement polytechnique. L'article précise quelle place Marx et Engels ont donné à l'enseignement polytechnique dans leur théories économiques et philosophiques. Marx a considéré que les ouvriers sont constamment obligés de se réadapter aux besoins du marché. Leurs enfants auraient donc intérêt à étudier dès l'école les rudiments de l'enseignement polytechnique. Lénine et Mme Koup-

skaja ont développé les théories de Marx et Engels en fonction des besoins de la société soviétique. Dans les années vingt, au début de la reconstruction du pays, la réalisation des principes polytechniques se heurtait à des difficultés d'ordre matériel et pédagogique à la fois : un manque de laboratoires, d'équipement et de cadres d'enseignement bien formés à cette tâche. A partir de 1931 des décisions importantes ont pu être prises à ce sujet. Il s'agissait d'établir alors un contact efficace entre les écoles urbaines et les usines, et entre les écoles rurales et les kolkhozes. Cette tendance était cependant freinée par d'autres considérations, et, en 1937, les partisans de la « culture générale » ont su imposer leur point de vue : les stages dans les usines et dans l'agriculture ont été supprimés. C'est seulement à partir de 1952 que des cours pratiques ont été réintroduits dans les écoles, des brigades d'élèves pour la production travaillant périodiquement dans les fabriques et les kolkhozes formées.

L'essentiel de la formation polytechnique doit être dispensé dans les cours de sciences naturelles, complétés par les travaux de laboratoires, les cours de technologie, les excursions et surtout les stages dans la production. Les programmes scolaires soviétiques pour l'année 1966-1967 donnent des précisions sur « l'enseignement par le travail » dans les classes 1-8 (donc pour les enfants âgés de sept à quinze ans). Notamment, dans les ateliers des écoles, les élèves des classes 5 à 8 (niveau d'âge : douze à quinze ans) reçoivent une formation polytechnique en apprenant les rudiments de la manœuvre des machines et le métal, et sont également initiés à l'entretien des machines et à l'électrotechnique. Les stages d'études dans les kolkhozes donnent aux élèves des connaissances polytechniques concernant l'agriculture. On procède actuellement à des expérimentations sur la possibilité d'introduire dans le cadre de « l'enseignement par le travail »

les éléments de l'automatisation lors des cours dispensés à l'intention des élèves des écoles rurales aux rudiments de la mécanisation des travaux agricoles.

On remarquera que le problème de l'enseignement polytechnique n'est absorbé dans le volume de l'encyclopédie de 1966, que dans le cadre de l'école de huit ans, la formule de l'enseignement polytechnique dans les deux dernières années de l'enseignement secondaire ayant été remise en question avec le retour de l'école de 11 ans à l'école de 10 ans (1963).

## Structures de l'enseignement

### 1. — ENSEIGNEMENT PRE-SCOLAIRE :

---

#### FINLANDE

**VIRTANEN (M.L.). — Skolreformen och barhtoägdagen.** (La réforme scolaire et le jardin d'enfant). In : Skolnytt, n° 7, vol. 73, 15 avril 1966, p. 134.

La 6<sup>e</sup> année est une année difficile dans la vie des enfants. De là l'importance du jardin d'enfant sur le plan émotionnel et sur la détermination au début de la scolarité obligatoire.

#### PAYS-BAS

**VLIEGENTHART (W.E.). — Vroeg leren lezen ?** (Les enfants doivent-ils apprendre à lire très tôt ?). In : Paedagogische Studiën, n° 10, 1966, pp. 445-453.

Critique sévère de la version néerlandaise de « How to teach your baby to read » de Donan. W.E. Vliegenthart reconnaît l'existence d'une période favorable pour l'apprentissage de la langue entre l'âge de 2 et 5 ans, mais refuse de mettre « apprendre à parler » et « apprendre à lire » sur le même rang. Il constate qu'un enseignement prématuré est nuisible pour le développement de l'enfant.

### 2. — ENSEIGNEMENT PRIMAIRE :

---

#### DANEMARK

**Bred enighed om 10 ars undervisningspligt.** (Accord unanime sur la scolarité obligatoire de 10 ans). In : Folkeskolen, n° 36, vol. 83, 9 septembre 1966, pp. 1958-1600.

Points de vue des professeurs de lycée, sur la première extension de la scolarité à 9 ans. Le manque de maîtres et de locaux est souligné.

#### GRANDE-BRETAGNE

#### LE RAPPORT PLOWDEN SUR LES ÉCOLES PRIMAIRES DE GRANDE-BRETAGNE.

Après les rapports Newsom et Robbins, le rapport Plowden vient compléter, par la réorganisation de l'enseignement primaire, la réforme du système scolaire britannique.

##### 1. Les données actuelles :

Le secteur pré-scolaire n'a fait l'objet d'aucune mesure depuis 1944. Il y a peu d'écoles et peu de maîtres.

L'enseignement primaire obligatoire à partir de cinq ans est donné d'abord dans les écoles primaires enfantines (*Infant Schools*), puis, à partir de sept ans, dans les écoles primaires Junior. En quittant les *Infant Schools*, certains élèves ne savent pas lire couramment et se trouvent handicapés par des connaissances insuffisantes. A onze ans, l'élève passait dans le secondaire après avoir satisfait aux épreuves de l'*Eleven Plus* ; le passage se fait maintenant après simple examen du dossier scolaire de l'enfant.

Par suite de la poussée démographique actuelle (il y a quatre millions d'élèves dans le primaire), on a terminé en 1965 la construction de 375 écoles primaires et des sommes importantes ont été consacrées à la formation des instituteurs. Mais les classes sont encore surchargées, le personnel enseignant insuffisant, les locaux vétustes ou trop peu nombreux.

## 2. Une réorganisation ambitieuse :

Le rapport Plowden constate que « l'enseignement primaire plus qu'aucun autre secteur, a failli à sa tâche ». Dorénavant, une forte priorité financière devrait lui être donnée (il faudrait compter une augmentation de 5 livres par élève, soit 6 % des dépenses totales pour 1978-1979 — ou de 8 % si l'on y joint les mesures préconisées pour l'enseignement pré-scolaire). Car une formation primaire plus solide permettrait aux élèves de tirer un maximum de profit des sommes consacrées au développement des enseignements secondaire et supérieur.

Le Comité Plowden recommande l'adoption immédiate des mesures suivantes :

- Gros effort de scolarisation des zones intellectuellement défavorisées.
- Recrutement d'aides pédagogiques attachés aux enseignants.
- Augmentation du nombre des écoles maternelles.
- Modification de l'âge de passage d'une section à l'autre : 3 années pour les écoles enfantines, 4 années pour les écoles primaires Junior. Le passage du primaire au secondaire se ferait à 12 ans.

D'autres mesures seraient prises par la suite :

- Une fréquentation scolaire à mi-temps pendant les deux premiers trimestres de la première année faciliterait une prise de contact graduelle de l'enfant.
- L'abolition des châtiments corporels.
- Un meilleur recrutement des enseignants avec, en particulier, l'élévation du niveau d'entrée dans les écoles normales pour les mathématiques.
- Le rapport insiste pour que l'enseignement primaire ait un caractère très général sans orientation.

## Conclusion

Le Royaume-Uni fait de gros efforts pour réorganiser son système scolaire selon les objectifs énoncés dans le Plan national publié en 1965.

Des tentatives ont déjà été faites pour modifier les programmes de l'enseignement primaire : citons les projets-pilotes d'enseignement des mathématiques et du français organisés par la Fondation Nuffield, ainsi que les gros efforts pour améliorer les méthodes de lecture.

## FINLANDE

**Yleissivistävät aineet etualalle peruskoulussa.** (Importance de la culture générale dans l'école nouvelle de base). In : Opettajain Lehti, n° 39, 24 septembre 1966, pp. 6-9.

Etude fondée sur la base de la civilisation occidentale, sur les besoins sociaux et ceux de l'éducation individuelle.

**LEINONEN (V.A.). — Viisipäiväisen kouluniikon toteuttaminen on joustavinta oppitunteja lyhentämällä.** (Vers la semaine de cinq jours, par raccourcissement des leçons). In : Opettajain Lehti, n° 43, 22 octobre 1966, p. 18.



Après avoir eu des leçons de 50 minutes, on pourra les ramener à 40 minutes, ce qui permettra d'augmenter le nombre de cours, tout en réduisant la semaine scolaire à cinq jours.

**Antingen in i atervändsgränd eller skolreform.** (Impasse ou réforme scolaire ?) In : Skolnytt, n° 15, vol. 73, 15 juillet 1966, p. 282.

Quelques propositions préliminaires d'une commission nommée en 1965 pour examiner la structure intérieure de l'école primaire. Risques d'impasse au point de vue pédagogique, économique et social. L'école de base doit être non différenciée.

**AFRIQUE** **GAUD (M.). — L'enseignement primaire en Afrique noire et à Madagascar.** In : Afrique contemporaine, n° 25, mai-juin 1966, pp. 26-29.

Bilan de la situation actuelle et conséquences. Tendances actuelles : le ralentissement de l'expansion quantitative au profit de la progression qualitative ; les réformes de structures ; la « ruralisation ».

### 3. — ENSEIGNEMENT SECONDAIRE :

**BELGIQUE** **Lager voortgezet onderwijs.** (Enseignement continu). In : Documentatieblad, n° 4, 1966, pp. 155-156 (emprunté à « Katholiek Onderwys ».)

En vue du prolongement de l'enseignement obligatoire jusqu'à l'âge de 15 et 16 ans, 7 écoles dans les provinces d'Anvers et du Limbourg cherchent une nouvelle forme d'enseignement secondaire : une école professionnelle polyvalente.

**DANEMARK** **BRØHER (K.). — Papirreformer gærdet visselig ikke.** (Les réformes sur le papier ne suffisent pas). In : Folkeskolen, n° 36, vol. 83, 9 septembre 1966, pp. 1602-1604.

Vue historique sur le rapport entre l'évolution de la société et les lois scolaires. Le renouvellement nécessaire de l'école. Le danger des idées acquises. Investissements nécessaires pour la recherche, les expériences pédagogiques et les locaux scolaires.

**ESPAGNE** **L'enseignement secondaire unifié.**

... « Nous avançons vers l'établissement de l'enseignement secondaire gratuit dans toute l'Espagne » a déclaré récemment M. Angel Gonzalès Alvarez, directeur général de l'enseignement du second degré. Il a annoncé qu'un important projet de loi concernant ce secteur de l'éducation avait été déposé aux Cortès pour se transformer en loi au début de 1967. Cette loi aura pour but d'unifier tout l'enseignement secondaire élémentaire de façon que les différents modes d'acquisition des titres soient réduits à un procédé unique nommé « enseignement secondaire élémentaire unifié ».

#### **Des Universités du Travail.**

##### *1. Une université du travail dans la province de Guipuzcoa :*

Les travaux d'édification de l'Université du travail d'Eibar (province de Guipuzcoa)

doivent commencer rapidement, car l'établissement doit être ouvert pour la rentrée scolaire de 1967. L'université est prévue pour plus de 1 000 élèves.

Son programme d'enseignement comprendra les études d'ingénieur technicien et aussi des cours de perfectionnement, de formation administrative et d'autres enseignements divers non réglementés.

Le projet prévoit la construction de deux édifices : le plus grand sera réservé aux salles de cours et aux logements des étudiants ; l'autre bâtiment sera destiné aux réfectoires et autres services.

Cette nouvelle université du travail revêt une grande importance. En effet, c'est la première construite dans la province de Guipuzcoa, et elle doit répondre aux demandes constantes de personnel qualifié présentées par l'industrie de la région.

## *2. Une nouvelle université du travail à Alcala de Henares :*

L'édifice terminé depuis le 15 septembre 1966 pourra recevoir 2 800 élèves internes et 1 000 demi-pensionnaires.

Cette université est principalement consacrée à l'étude de l'électronique. Il y a aussi des ateliers de soudure, de tournage, de fraisage, d'ajustage et de menuiserie. Les classes pour travaux pratiques sont équipées selon les derniers progrès de la technique. Chaque élève peut utiliser les appareils de mesures électroniques et la cabine de radar, s'exercer à la soudure oxyacétylénique, démonter son propre téléviseur, un sur chaque pupitre, le professeur indiquant sur le tableau l'ensemble des pièces et leur utilisation.

Signalons que le corps professoral comporte des professeurs d'hygiène et de sécurité du travail, de législation et d'organisation d'entreprises.

L'Université du travail d'Alcala de Henares est — en fait — l'Université du travail de Madrid, en raison de la proximité de ces deux villes.

## **ÉTATS-UNIS**

**GRUHN** (William T.). — **Curriculum changes in the Junior High School.** (Evolution des programmes dans le premier cycle du secondaire). In : *The High School Journal*, n° 3, décembre 1966, pp. 122-128.

L'auteur se penche sur le cas des Junior High Schools. Bien des aspects de leurs programmes devraient être révisés :

- de plus en plus nombreux sont les élèves qui y poursuivent leurs études et l'enseignement doit s'adresser à des jeunes d'origines très différentes. Certains vivent dans un milieu peu favorable à leur développement intellectuel,
- les classes d'enfants surdoués sont trop chargées, le niveau d'entrée n'est pas assez sévèrement surveillé,
- la Junior High School devrait jouer un rôle social important pour les retardés mentaux, en leur donnant une formation pratique,
- c'est dans les Junior High Schools que se posent avec acuité pour les jeunes les problèmes d'adaptation scolaire.

## **FRANCE**

**Classes de transition et terminales pratiques.** In : *Les Amis de Sèvres*, n°s 1-2, 1966, pp. 1-117.

Comptes rendus de trois stages (Sèvres, 1964 et 1965) consacrés aux problèmes de ces classes. Fonctionnement de ces classes, difficultés rencontrées, problèmes péda-

gogiques, enseignement manuel et pré-professionnel, moyens d'expression, langues vivantes, travaux d'observation et d'expérimentation scientifique, étude du milieu et enquêtes, initiation esthétique : les travaux de la commission sont très riches et intéresseront tous les éducateurs chargés de ces classes.

**HABY (M.). — Qu'est-ce qu'un C.E.S. ?**. In : Les Amis de Sèvres, n° 1-2, 1966, pp. 4-11.

Essai de définition d'un collège d'enseignement secondaire. Organisation géographique, « l'une des conditions préalables du fonctionnement correct, et peut-être la raison d'être des C.E.S. » ; organisation pédagogique, face à un éventail très large des possibilités scolaires des enfants : « vouloir traiter cet ensemble d'élèves par une méthode unique serait un non-sens » ; toutefois, M. Haby insiste sur la notion d'une « osmose permanente » entre les sections ; enfin, organisation administrative : « nous ne devons pas nous arrêter à des difficultés d'applications. Nous avons entre les mains un outil que je qualifierai d'admirable et que beaucoup de pays commencent à nous envier. »

**GUERRINI (H.) et BAUDUIN (M.). — L'enseignement dans les classes de 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> pratiques des établissements du premier cycle**. In : Bulletin de la Société française de Pédagogie, n° 158, octobre 1966, pp. 1-24.

Conséquences sociales et économiques de la prolongation de la scolarité. Il s'agit de trouver un enseignement original accessible à des enfants peu précoces et leur permettant de servir la société et de s'ouvrir à la civilisation.

**HONGRIE** **JENO (L.). — Közoktatásunk Időszzerű kérdéseiről.** (Sur les problèmes actuels de notre instruction publique). In : Köznevelés, n° 13-14, 8 juillet 1966, pp. 481-487.

Exposé sur les aspects pédagogiques, didactiques, sociaux et administratifs du système d'enseignement hongrois.

**LENGYEL (L.). — A hátrány csökkenthető !** (On peut rattraper le retard). In : Köznevelés, n° 20, 21 octobre 1966, pp. 771-772.

Problèmes financiers, administratifs et pédagogiques de la démocratisation de l'enseignement hongrois.

**ITALIE** **TASSINARIE (G.). — « La Scuola dell' « Umanitaria »** (L'école de la « Società Umanitaria » de Milan). In : Scuola e Città, n° 4-5, avril-mai 1966, pp. 223-230.

« L'Umanitaria » a créé, en octobre 1966, une « Ecole préparatoire d'orientation professionnelle », à titre expérimental : école à plein temps : cours technico-professionnels et technico-artistiques. Point de départ : constituer l'instrument d'une révélation des aptitudes. Milieu d'où provenaient les élèves... Groupes d'activités libres. Ecole et activités post-scolaires. Aspects méthodologiques et didactiques. Service psychologique. Rapport constant avec la vie sociale et culturelle qui se développe autour de l'école.

**D'ALLESSANDRO (V.). — La riforma dei licei.** (La réforme des lycées). In : Scuola e Città, n° 1, an. XVII, janvier 1966, pp. 16-22.

Prospective d'une culture intégrale, et situations socio-économiques. Critiques des enseignants à la situation actuelle. Nécessité de modifier l'enseignement « classique » et celui des mathématiques. Le lycée « scientifique » parent pauvre dans les classes pilotes. Nécessité de vérifier la vocation à l'enseignement des futurs maîtres (surtout pour l'élément féminin). Éviter la « mécanisation », tout en préservant le progrès.

**GOLZIO (F.). — Sul libri di testo.** (Les livres de textes). In : *Scuola e Città*, n° 4-5, avril-mai 1966, pp. 175-178.

On évalue en Italie les changements sociaux et culturels qui pourront résulter de la nouvelle « école moyenne ». Notions politiques et éthiques. Importance du livre de textes. Importance des livres et des éditeurs. Hiatus culture-école. Retards de la culture scolaire par rapport à la culture générale du pays. Le livre scolaire doit refléter le droit au dissentiment et l'aspiration à la synthèse des dissentiments.

## NORVÈGE

**SIREVAG (T.). — All ungdom i ein skole ?** (Tous les jeunes dans la même école ?) In : *Den Høgre Skolen*, n° 12, vol. 65, 15 août 1966, p. 477.

Accord pour une école de base de neuf ans. Nomination d'un comité devant examiner les conditions de scolarité des jeunes de seize—dix-neuf ans. Comparaisons avec les systèmes scolaires européens.

**SLETTEN (T.). — Gymnaset i støpeskjeen.** (Le lycée en pleine réforme). In : *Den Høgre Skolen*, n° 4, vol. 65, 1<sup>er</sup> mars 1966, pp. 126-127.

Le lycée, école pour l'élite — ou bien le lycée, école largement ouverte. Discussions sur le niveau des études et les exigences du baccalauréat.

**NOESS (A.). — Almendarmelse og selvrealisering.** (Culture générale et réalisation de la personnalité). In : *Gymnasieskolen*, n° 16, vol. 49, 2 septembre 1966, p. 867.

Fondements philosophiques et culturels du lycée. Applications aux diverses matières. Indépendance, objectivité et sens critique.

## PAYS-BAS

**GROOT (A.D. de). — Overgangsbeslissingen in het V.H.N.O.** (Les décisions concernant le passage dans une autre classe de l'enseignement secondaire). In : *Paedagogische Studiën*, 1966, n° 10, pp. 436-444.

Pour son analyse des facteurs qui influent sur ces décisions, l'auteur se fonde sur les notes et les décisions dont ont fait l'objet les élèves de deux années de 7 lycées publics d'Amsterdam. Influence des divers branches sur la décision.

## ROUMANIE

**BUNESCU (V.), GHIVIRIGA (M.)... — Cercetarea continutului invatamintului in scoala generala si in liceu.** (La recherche concernant le contenu de l'enseignement dans l'école générale et dans le lycée). In : *Revista de Pedagogie*, n° 11, novembre 1966, pp. 37-48.

Analyse des prémisses historiques de la réorganisation du contenu de l'enseignement. Conception méthodologique générale se trouvant à la base des recherches organisées par l'Institut des Sciences pédagogiques et se rapportant au contenu et

à la didactique de l'enseignement. Présentation des principes qui devraient orienter le contenu de l'enseignement.

## SUÈDE

**NYBOND (G.). — Sveriges grundskola sedd på nära bäll.** (Vue de près sur l'école de base suédoise). In : Skolnytt, n° 16, vol. 73, 25 août 1966, p. 303.

Vue d'un instituteur finlandais sur l'école de base en Suède. La réforme scolaire. La structure de l'école de base. La notation des élèves. Choix de lignes directrices dans le nouveau lycée. L'opinion publique.

**Kungl. Maj:ts kungörelse om ändring i skolstadgan den 6 juni 1962.** (Décret Royal portant modification de l'ordonnance scolaire du 6 juin 1962 (N° 439). In : Svensk Författningssamling, n° 114, 16 mai 1966, pp. 219-350.

Dispositions générales. Règlements d'application de la loi scolaire. Scolarité obligatoire. Chefs de district. L'école de base, le lycée, l'école technique, écoles professionnelles. Organisation de l'enseignement : élèves, professeurs. Dispositions communes.

## UNION SOVIÉTIQUE

**EFIMOVA (L.A.). — Formisovanie professional 'nyh interesor i vybor professi ucascimisja.** (Le développement des intérêts professionnels et le choix du métier). In : Sovetskaja Pedagogika, n° 5, mai 1966, pp. 73-79.

Les méthodes de l'observation ; analyse des motifs psychologiques et sociologiques du choix fait par les élèves.

**SUPRUNOV (D.I.). — Pjatiletnij plan tehnikuma.** (Le plan quinquennal du collège technique). In : Svednee Specialnoe Obrazovanie, n° 11, novembre 1966, pp. 1-14.

Le programme du développement des collèges techniques de l'U.R.S.S. pour les années 1966-1970.

## YUGOSLAVIE

**FANKOVIC (Dr. D.). — Osvrt na dosadasnju diskusiju o reformi sistema obrazovanja na II stupnju.** (Un aperçu de la discussion actuelle sur la réforme du système d'éducation du 2° cycle). In : Revija školstva i prosvetna dokumentacija, n° 1, 1966, pp. 1-6.

La « proposition » sur la réforme suscite la discussion publique. Problème essentiel : quel système d'éducation adopter pour être prêt à accueillir les besoins économiques, culturels et politiques dans la période à venir. Caractères essentiels de la « proposition ».

### 4. — ENSEIGNEMENTS SUPÉRIEURS :

## ÉTATS-UNIS

**Révolution dans l'enseignement.** In : Amérique actuelle, n° 10, novembre 1966, p. 8.

La démocratisation de l'enseignement américain est un fait et une nécessité. En effet, il faut que l'enseignement supérieur soit ouvert à tous car il n'y a pas d'emploi décent pour les diplômés d'école secondaire.

## FRANCE

**Le Colloque de Caen.** In : L'Éducation Nationale, n° 807, 1<sup>er</sup> décembre 1966, 37 pages.

Compte rendu d'un colloque d'universitaires sur l'université française, qui remet en question la fonction de l'université et propose une transformation radicale de ses structures.

**Le rôle de l'Université.** In : La Table Ronde, n° 227, décembre 1966, pp. 7-90.

Table ronde de professeurs français et étrangers sur la fonction de l'université dans le monde moderne. Son influence sociale et sa spécificité dans l'évolution actuelle.

## FRANCE

### Création de nouveaux Centres de recherche.

Des Centres de recherche viennent d'être créés en France. Deux d'entre eux sont des établissements publics de caractère industriel et commercial :

- Le Centre national pour l'exploitation des océans (C.N.E.X.O.), qui sera chargé de développer la connaissance des océans et de coordonner les études et recherches tendant à l'exploitation des ressources contenues à leur surface, dans leur masse, leur sol et leur sous-sol.
- L'Agence nationale de valorisation de la recherche (A.N.V.A.R.), chargée principalement d'étudier la mise en valeur des recherches scientifiques et techniques effectuées dans le secteur public et d'assurer la liaison entre la recherche fondamentale et l'industrie.

Le troisième établissement créé présente un aspect plus scientifique et technique :

- L'Institut de recherche d'informatique et d'automatique (I.R.I.A.) chargé d'entreprendre des recherches fondamentales ou appliquées, de développer, en liaison avec le ministère de l'Education nationale, la formation, l'information et le perfectionnement des personnels intéressés.

## RÉPUBLIQUE FÉDÉRALE ALLEMANDE

### La réforme des études universitaires.

L'encombrement actuel des universités allemandes est dû à deux causes principales :

- L'afflux des étudiants (environ 90 % des effectifs des lycées) qui de 1950 à 1966 sont passés de 109 000 à 229 000 et dont le flot augmentera considérablement à partir de 1970.
- L'allongement croissant des études supérieures. L'étudiant ayant joui d'une parfaite liberté pendant toute sa scolarité, ne se rend pas compte qu'il est prêt à affronter les exigences élevées de l'examen final et prolonge de deux ou trois semestres des études prévues pour huit ou dix semestres.

Depuis 1960 un gros effort a été entrepris pour améliorer les conditions d'accueil (création de nouvelles universités, de nouvelles facultés...) et d'encadrement (augmentation du personnel enseignant et des assistants).

Cette année, le conseil scientifique (Wissenschaftsrat), désireux d'organiser les études universitaires plus rationnellement, a fait un certain nombre de propositions qui serviront de base à la réforme qu'universités et Länder (1) vont introduire.

Les études universitaires seraient de trois types :

- Les études fondamentales (Grundstudium) ouvertes aux bacheliers et qui durent quatre ans.
- Un 2° cycle de deux ans (Aufbaustudium) réservé aux étudiants ayant brillamment

(1) En R.F.A. l'enseignement est du ressort de chaque Land.

- passé l'examen final des études fondamentales (avec au moins la mention « bien ») et qui sont aptes à faire des travaux de recherches).
- La formation continue (Kontaktstudium) qui permet aux universitaires engagés dans la vie professionnelle de venir à l'université remettre à jour leurs connaissances.

Pour faciliter, sans perte de temps, l'adaptation des jeunes étudiants à l'université, des plans d'études seraient publiés. Le nombre des assistants et des professeurs du corps intermédiaire (Mittelbau) serait accru de façon à rendre possible le travail en petits groupes et le contact entre professeurs et étudiants. Un examen intermédiaire (Zwischenprüfung), sorte d'examen de passage permettant de juger les progrès accomplis, devrait intervenir dans les quatre premiers trimestres.

Les études fondamentales se termineraient selon les cas par le Staatsexamen, le Diplomexamen ou le Magisterexamen, examen dont les épreuves devraient coïncider exactement avec la formation suivie. Cet examen montrerait plutôt l'aisance du candidat dans sa spécialité, que le nombre des connaissances accumulées. Il ferait aussi la preuve de son aptitude à exercer la profession souhaitée.

Les étudiants admis à faire des recherches pourraient, à l'issue des deux années prévues à cet effet, obtenir un certificat de participation (Zertifikat über die Teilnahme) si leur thèse (Promotion) n'est pas terminée.

Pour répondre aux besoins de l'époque et les résoudre, l'université allemande se voit donc obligée de rompre avec le libéralisme traditionnel introduit par Humboldt. Cela ne va évidemment pas sans déchirement. Mais la démocratisation de l'enseignement supérieur étant inévitable, il était essentiel de désengorger l'université pour rendre son enseignement plus productif et sauver la recherche.

#### **NORVÈGE**

**Studieplasser og kvalitet.** (Place à l'université et à la qualité). In : Den Høgre Skolen, n° 14, vol. 65, 15 septembre 1966, p. 549.

Nomination d'un comité pour examiner les problèmes de l'accès à l'enseignement supérieur. Les mauvais résultats de certains étudiants. Les mécanismes d'une sélection éventuelle.

#### **PAYS-BAS**

**Numerus clausus.** In : Documentatieblad, n° 4, 1966, pp. 158-159.

La grande affluence d'étudiants à la faculté de médecine nécessite la création d'une commission de placement qui répartit les étudiants dans les diverses universités. Il est possible qu'une sélection s'impose et qu'on refuse d'admettre les candidats relativement faibles.

#### **SUISSE**

**Enseignement supérieur. Les examens d'admission pour les étudiants étrangers.**

La Conférence suisse des recteurs d'université a décidé, à la fin de l'automne 1965, dans le cadre de la coordination entre les écoles supérieures suisses, de mettre sur pied des examens d'admission communs à toutes les universités et destinés aux étudiants étrangers qui ne possèdent pas les diplômes nécessaires pour accéder à l'enseignement supérieur en Suisse. Dans ce but, au printemps 1966, la Conférence des recteurs a nommé une commission qui groupe des professeurs de toutes les écoles supérieures.

Cette Commission a organisé les premiers examens du 3 au 7 octobre à l'Université de Fribourg. Un peu plus de la moitié des étudiants étrangers inscrits se sont présentés aux examens, parmi lesquels 20 % à peine ont échoué. Il existe en partie la possibilité, pour ceux-ci, de se préparer aux études universitaires suisses par des cours propédeutiques, à Fribourg.

Le nombre total des étudiants immatriculés dans les universités suisses, comme celui des étudiants suisses, a doublé de 1955-56 à 1965-66. Le nombre des étudiants, lui, a même augmenté de 179 % (de 2 345 à 6 526). En comparaison avec les totaux de l'année passée, l'augmentation, ainsi que l'a communiqué le Bureau fédéral de statistique, a été de 8 % au total et de 11 % pour les Suisses.

Pour le dernier semestre d'hiver, l'on dénombreait, aux neuf hautes écoles du pays, 32 871 étudiants, soit 16 919 ou 106,1 % de plus qu'il y a dix ans. La proportion des étudiantes s'élève à 19,9 %, celle des étrangers à 26,3 %.

**Voici un aperçu général de la situation dans les diverses universités :**

	Total des étudiants	Pourcentage d'étudiantes	Pourcentage d'étrangers
Université de Bâle .....	3 767	21,3	28,8
Université de Berne .....	4 137	19,0	11,6
Université de Fribourg .....	2 486	14,5	36,9
Université de Genève .....	4 300	39,5	45,1
Université de Lausanne .....	3 738	22,4	42,6
dont EPUL	1 132	3,3	46,7
Université de Neuchâtel .....	1 255	27,5	34,1
Université de Zurich .....	6 262	22,1	13,5
Haute école de Saint-Gall ....	1 377	3,3	29,3
EPF .....	5 549	4,8	17,2

Depuis 1965, le total des étudiants a doublé. Le nombre des étudiants étrangers a évolué moins rapidement.

## YOUgoslavie

**DORDEVIC (Dr. J.). — O znacaju i ulozu univerziteta danas.** (L'importance et le rôle de l'université d'aujourd'hui). In : Univerzitet Danas, n° 4, 1965, pp. 15-22.

Qu'est-ce que l'université ? Elle n'est pas une « usine de cadres », mais un facteur permettant à toutes les possibilités créatrices de s'intégrer dans l'évolution de cette société. Il est difficile d'établir des relations nouvelles entre l'université et la société sans modifier toute l'évolution de l'enseignement pré-universitaire.

**STANKOVIC (Dr. I.). — Uloga univerziteta danas.** (Le rôle de l'Université d'aujourd'hui). In : Univerzitet Danas, n° 2, 1966, pp. 17-21.

Phases de développement de l'enseignement supérieur en Yougoslavie. Projet actuel : arrêt d'extension, accent sur la qualité et l'intensité. L'université doit coordonner les exigences et les possibilités réelles de la société avec le nombre d'étudiants, afin de maintenir un niveau d'études élevé.



**AUTRICHE**

**Les lycées pour travailleurs.**

En Autriche, l'enseignement officiel des adultes est donné principalement par les universités populaires, dispensatrices de culture générale mais ne préparant à aucun examen, et par les lycées du soir pour travailleurs.

Ces lycées sont de création ancienne. Sous la dénomination d'écoles moyennes pour travailleurs (Arbeitermittelschulen) ils furent fondés en 1927 et constituaient, à l'époque, les premiers établissements de ce style en Europe.

Devenus par la loi de 1962 « lycées pour travailleurs de forme classique et de forme moderne » (Gymnasium für Berufstätige und Realgymnasium für Berufstätige) ils visent, comme les lycées ordinaires, à distribuer une culture générale permettant d'accéder au baccalauréat. Ils s'adressent à des personnes de plus de dix-huit ans ayant satisfait à l'obligation scolaire et qui ont terminé leur apprentissage, ou qui sont déjà entrées dans la vie professionnelle.

Il existe actuellement 6 écoles de ce genre. Les classes comportent 30 à 36 élèves. La scolarité comporte dix semestres, chacun d'eux constituant un tout en soi. Depuis 1940-41, ces études sont accessibles aux femmes.

L'accueil dans les cours du premier semestre est subordonné à un examen d'entrée écrit et oral, en allemand et en mathématiques, du niveau de l'école primaire. On envisage actuellement la possibilité de lui donner une forme mieux adaptée à des travailleurs.

Les élèves sont pour la plupart jeunes. Au 1<sup>er</sup> octobre 1964, 23 % étaient âgés de dix-sept à vingt ans, 50 % de vingt et un à vingt-cinq ans et 20 % de vingt-six à trente ans. 29 participants avaient plus de quarante ans. Le plus fort contingent est donc constitué par les élèves de vingt à vingt-cinq ans, ce qui s'explique par le fait que les jeunes gens ne veulent rien entreprendre avant d'avoir fait leur service militaire. D'autres études sommaires ont montré que 50 % des effectifs occupaient un emploi de bureau.

L'enseignement revêt une forme originale. Il vise moins à dispenser une somme de connaissances qu'à initier à des méthodes de travail. Il est soigneusement échelonné et certaines matières ne sont enseignées que temporairement. Il utilise souvent la méthode des cas-types qui consiste à dégager ce qui a une valeur générale, représentative, pour une discipline donnée. Un intérêt particulier est apporté à l'étude de l'allemand, des mathématiques, d'une langue étrangère, vivante ou morte, considérés comme disciplines fondamentales. Elles sont enseignées durant toute la scolarité à raison de treize et dix-sept heures par semaine.

L'organisation des examens tend aussi à éviter les pertes de temps. A la fin de chaque semestre, un examen de contrôle permet d'examiner les connaissances des élèves dans les matières où une autre vérification est impossible. Les cours temporaires se terminent par des examens partiels (Abschlussprüfung) qui seront pris en considération lors de l'examen de maturité (Reifeprüfung). Celui-ci comprend : allemand, anglais, mathématiques, géométrie ou latin à l'écrit.

Ce baccalauréat confère les mêmes droits que celui des lycées normaux et ouvre accès à toutes les universités.

En 1964-65 ces lycées accueillirent 1 994 élèves dont 19,3 % de femmes. De 1961-62 à 1964-65 le nombre des élèves a doublé.

Cependant, ce succès n'est qu'apparent. Si, durant le semestre d'hiver 1964-65,

85 % des candidats ont été reçus à l'examen d'entrée, l'année qui précédait, 52 % des élèves avaient abandonné leurs études entre le premier et le troisième semestre. Ces chiffres baissent encore dans les semestres suivants mais dans de plus modestes proportions. Sur 520 élèves débutants en 1957-58, 146 seulement sont arrivés en 1961-62 au neuvième semestre.

Comment expliquer ces échecs ? Beaucoup d'élèves se sentent débordés physiquement et psychologiquement par cet accroissement de travail. Souvent, ils ne réussissent pas à s'adapter aux nouvelles formes d'enseignement. Ils viennent d'horizons variés et de nombreuses personnes ne réussissent pas à tirer parti de l'avantage que leur confère une plus grande maturité intellectuelle parce qu'ils ne savent pas acquérir une méthode de travail efficace.

Des remèdes ont été envisagés, tels que l'accroissement de la scolarité, mais ils n'ont encore donné lieu à aucun projet précis.

## ÉTATS-UNIS

**WARREN (V.). — No lid on Adult education.** (Histoire de l'éducation des adultes). In : *American Education*, n° 1, décembre 1966-janvier 1967, pp. 25-26.

Destinée primitivement à américaniser les immigrants, l'éducation des adultes devient maintenant un loisir, financé par le gouvernement fédéral, planifié avec précision par le législateur de la loi sur la formation professionnelle de 1963. Cependant, dans ce domaine, qui s'étend de plus en plus vite, un gros travail de recherche pédagogique reste à faire.

## FRANCE

### Formation professionnelle.

« La formation professionnelle constitue une obligation nationale. » Tels sont les premiers mots du texte de loi réorganisant la formation professionnelle et la promotion sociale en France. Un Conseil National de la formation professionnelle, de la promotion sociale et de l'emploi est institué, réunissant des représentants des pouvoirs publics et des organisations professionnelles et syndicales intéressées. Il est notamment chargé d'assister un Comité inter-ministériel.

La loi augmente de 0,2 % le taux de la taxe d'apprentissage, ainsi porté à 0,6 %, destinée à alimenter un fonds de formation professionnelle et de la promotion sociale. Ce fonds national permettra à l'Etat d'apporter son concours aux centres de formation ou de promotion sociale. La loi fixe les conditions dans lesquelles les travailleurs pourront obtenir, au titre de la promotion sociale, un congé d'une année de leur employeur.

Par ses multiples dispositions, cette loi importante tente de donner une impulsion nouvelle à la formation professionnelle. Les investissements prévus permettront entre autres la création de 55 000 places dans les collèges d'enseignement technique et de 60 000 places dans les Instituts Universitaires de Technologie.

## HONGRIE

**ARAFO (F.). — A tovabbképző iskola és a mesőgazdasag.** (L'école de perfectionnement et l'agriculture). In : *Köznevelés*, n° 17, 9 septembre 1966, pp. 647-649.

Les problèmes de la formation post-scolaire des cadres agricoles hongrois.

**HERGEGI (K.). — A tudás értékmérő a felnőttoktatásban is.** (Définition du degré de connaissances dans l'enseignement des adultes). In : Köznevelés, n° 17, 9 septembre 1966, pp. 651-653.

Les questions didactiques et pédagogiques des cours du soir.

**GERE (R.). — Uj tantargy a dolgozok iskolajaban i gyakorlati ismeretek.** (Une nouvelle discipline dans les écoles de travailleurs : les connaissances pratiques). In : Köznevelés, n° 13-14, 8 juillet 1966, pp. 509-510.

Introduction aux connaissances juridiques, hygiéniques et techniques dans l'enseignement post-scolaire en Hongrie.

## UNION SOVIÉTIQUE

**KITAEV (I.G.). — O trydovom obyčheniĭ ytcha tsixsila seisklix vosmiletnix chkol** (Sur l'enseignement par le travail pour les élèves des écoles rurales de huit ans). In : Sovetskaja Pedagogika, n° 11, novembre 1966, pp. 56-59.

Rapport sur la création et sur le fonctionnement des écoles d'agriculture expérimentales en U.R.S.S.

## Méthodes et moyens d'enseignement

### AFRIQUE

**VACHERAND (S.). — Apprendre à parler aux enfants de quatre à six ans, un art au sujet duquel institutrices et Jardinières d'enfants s'interrogent.** In : Equipes enseignantes africaines et malgaches, n° 61, novembre 1966, pp. 4-5.

En Côte-d'Ivoire, devant les difficultés d'apprendre le français aux jeunes élèves de quatre à six ans parlant différents dialectes, plusieurs institutrices et Jardinières d'enfants se sont rencontrées pour préciser le but d'une leçon de langage et exprimer les moyens possibles d'amener les enfants à dialoguer avec elles, à partir de leurs activités, d'une histoire, d'un centre d'intérêt, d'activités manuelles, de comptines, chansons et poésies, et de la leçon de langage proprement dite.

### DANEMARK

**NIELSEN (K.). — Skal vi læse Lektier på skolen ?** (Faut-il faire les devoirs à l'école ?) In : Folkeskolen, n° 38, vol. 83, 23 septembre 1966, pp. 1726.

Débat sur le travail scolaire fait à la maison. Sa signification pour les élèves, les parents, l'école et la commune. Le choix des heures de travail.

### ÉTATS-UNIS

**BROWN (K.E.), DEANS (E.), SCHULT (V.). — The lively third R.** (Le calcul vivant). In : American Education, n° 6, juin 1966, pp. 9-13.

Les extraordinaires résultats de l'enseignement des mathématiques modernes. Genèse de cette nouvelle méthode aux Etats-Unis, ses principes, ses applications diverses.

**MAY (K.O.). — Programing and mathematics teaching.** (L'enseignement programmé des mathématiques). In : The Education digest, n° 2, octobre 1966, pp. 38-41.

Définition de l'enseignement programmé. Les trois principaux modes de programmation. Atteint-il ses buts ? Non. Le matériel de l'enseignement programmé n'est pas magique et ses prétentions à l'universalité ne sont absolument pas fondées.

## GRANDE-BRETAGNE

**Resources for learning.** (De nouveaux moyens pour un meilleur enseignement). In : Education, n° 3318, 26 août 1966, pp. 305-306.

Le projet Nuffield sur l'étude des moyens d'enseignement vient d'entrer en application. Une petite équipe de spécialistes doit faire un bilan des nouvelles méthodes éducatives en cours et des améliorations qu'elles apportent à la qualité de l'enseignement donné aux élèves de cinq à dix-huit ans.

Le travail comporte trois étapes :

- 1° Réunion d'une documentation pour les nouvelles méthodes éducatives employées en Angleterre et dans les autres pays du monde en particulier pour l'utilisation de la radio et de la télévision en circuit fermé ; l'enseignement programmé, l'enseignement par équipe ; l'établissement d'un emploi du temps souple, les cours par correspondance avec des répéteurs de passage ; les moyens audiovisuels, le travail individuel et collectif ; l'extension de la journée scolaire et la question difficile du personnel non qualifié.
- 2° Choix d'un petit nombre de disciplines scolaires dont il faudrait particulièrement améliorer l'enseignement à certains niveaux : par exemple, l'enseignement des mathématiques aux élèves de onze ans, celui de la grammaire et de la littérature anglaise aux élèves de treize à quinze ans ; l'enseignement de disciplines secondaires telles que la géologie ou le russe aux élèves de l'année de passage du General Certificate of Education aux niveaux ordinaire et avancé.
- 3° Passer ensuite en revue tous les systèmes d'enseignement de chaque district scolaire (méthodes, matériel, organisation) ; les moyens éducatifs employés et les résultats constatés.

Mr. Mc Mullen prévoit que l'étude de ces trois points lui prendra deux ans. La Fondation Nuffield a déposé de 65 000 livres sterling à cet effet. Ultérieurement, si l'enquête s'avère satisfaisante, de nouvelles mesures seront prises, en particulier pour :

- trouver des écoles qui accepteraient d'appliquer les nouvelles méthodes envisagées par le projet ;
- combiner dans une école une série de développements nouveaux qui changeraient complètement la physionomie de celle-ci.

## HONGRIE

**TERENYI (L.). — Programozott oktatás a didaktomat segítségével.** (L'enseignement programmé à l'aide du didactomate). In : Köznevelés, n° 13-14, 8 juillet 1966, pp. 537-538.

Compte rendu sur les résultats obtenus par l'utilisation du didactomate, dans une école-pilote de Budapest.

**KISS (A.). — Az oktatóeszközök és az ember.** (Les moyens didactiques et l'homme). In : Köznevelés, n° 15-16, 26 août 1966, pp. 607-609.

Observations sur les aspects pédagogiques et sociaux de l'enseignement programmé.

**SZABO (T.). — A film iskolai felhasználásának története.** (L'histoire du film éducatif). In : Köznevelés, n° 15-16, 26 août 1966, pp. 623-626.

Les origines de l'enseignement par le film à l'étranger et en Hongrie ; inventaire actuel des films éducatifs hongrois et leur emploi.

**PAYS-BAS**

**LOCKHORST (D.A.). — Studiegewoonten en -vaardigheden op de middelbare school** (Les habitudes et les aptitudes des élèves des écoles secondaires par rapport à leur études). In : Paedagogische Studiën, n° 7-8, 1966, pp. 346-353.

Gaspiillage de temps et de forces, causé par l'absence d'une méthode efficace de travail. Les cours : « Apprendre à étudier » (Méthode du Dr. Prins). Expérimentation effectuée au Lycée Montessori à La Haye.

**RÉPUBLIQUE FÉDÉRALE  
ALLEMANDE**

**SEEL (Dr. H.). — Zum Prinzip des exemplarischen lehrens.** (Le principe de l'enseignement par cas-types). In : Erziehung und Unterricht, 116<sup>e</sup> année, cahier 9, novembre 1966, pp. 581-590.

Pour remédier à la surcharge des programmes, le plan d'études de l'enseignement primaire de 1963 recommande l'étude par cas-types. Cette méthode, appliquée à l'histoire, la géographie, la politique, la physique, la technique, permet de pénétrer les lois qui régissent le monde et les choses et de dégager l'ensemble des effets et des significations si l'exemple choisi est représentatif. Cette technique d'approfondissement est d'autant plus efficace que le maître, partant d'une expérience vécue par l'enfant ou d'une donnée, fait ressortir l'étrange et l'étonnant d'une situation qui semblait aller de soi.

**Manuels d'histoire et de géographie.**

L'institut international du livre scolaire de Brunswick va publier un ouvrage intitulé « Révision des livres scolaires et enseignement de l'histoire ». Il s'inspirera de toutes les modifications introduites par les conférences européennes d'enseignants en matière de présentation des faits historiques faite de manière à ne pas heurter les susceptibilités nationales.

Un ouvrage analogue sera consacré à la synthèse des conférences européennes en matière de révision des manuels de géographie.

**ROUMANIE**

**FLEANCU (G.). — Televiziunea și influența ei asupra tineretului școlar.** (La télévision et son influence sur la jeunesse scolaire). In : Revista de Pedagogie, n° 11, novembre 1966, pp. 49-60.

Influence de la télévision sur les capacités de travail ainsi que sur la conduite générale des élèves, surtout sur le côté moral. L'auteur suggère certaines recommandations visant les divers facteurs qui agissent dans l'éducation de la jeunesse scolaire.

## Programmes

- CANADA** **WORTH** (Dr. Walter H.). — **The changing curriculum of the elementary schools** (Modifications apportées au programme des écoles primaires). In : *Canadian Education and Research Digest*, n° 4, décembre 1966, pp. 301 à 312.

Cet article est consacré à la refonte des programmes de l'enseignement primaire.

L'auteur y distingue les tendances principales :

- sélection du contenu des disciplines traditionnelles et insistance sur la formation de l'esprit logique de l'élève ;
- introduction de nouvelles disciplines : certaines étaient déjà enseignées mais de façon très superficielle avec une autre discipline (hygiène par exemple) ; d'autres sont toutes nouvelles (le français) ;
- développement des exercices pratiques employés uniquement autrefois dans le secondaire (exercice de lecture de cartes — observation de phénomènes scientifiques).

- ESPAGNE** **LLEDO** (J. Alcaraz). — **Las ciencias sociales en el programa escolar**. (Les sciences sociales dans le programme scolaire). In : *Vidar Escolar*, n° 83, novembre 1966, pp. 6-7.

Les sciences sociales, à l'école primaire doivent avant tout englober les connaissances qui permettent aux enfants de mieux comprendre les faits historiques et géographiques.

Au lieu d'obéir aux impératifs d'un programme spécifique, les sciences sociales doivent s'intégrer aux autres connaissances. En effet, un programme tient compte d'un plan de travail, qui assure une certaine progression dans l'acquisition de notions nouvelles. Mais cette progression s'effectue indépendamment du moment qui lui est assigné.

Certains auteurs ont affirmé que l'histoire n'est pas une matière d'études pour les enfants, car ils n'ont pas l'expérience des mobiles humains.

Mais l'enseignement de l'histoire doit développer chez l'écolier la faculté d'observation, la possibilité d'établir une relation de cause à effet, ainsi qu'avec les précédents historiques de la vie actuelle, tout cela sur un plan intellectuel.

L'étude de la géographie doit débiter par celle du paysage géographique. Dans cette recherche du « fait géographique », l'élève passe par des phases d'observation, d'information et de mise en forme des renseignements recueillis.

La géographie et l'histoire sont des sciences d'observation et leur étude réunie forme l'histoire de la civilisation qui doit être un instrument de compréhension et de coopération internationale.

- GRANDE-BRETAGNE** **LAUWERYS** (J.A.). — **Basic English — Its present position and plans**. (L'anglais de base — Position actuelle et projets d'avenir). In : *The Head Teachers Reviews*, n° 4, 1966, pp. 137-142.

La nature, les fonctions et le but de l'anglais de base se trouvent résumés dans l'opuscule de C. K. Ogden rédigé en 1943 : l'anglais de base est une sélection de 850 mots anglais, employés dans des phrases de structure simple et qui constituent à la fois un véhicule linguistique international et une première étape pour l'apprentissage de la langue anglaise.

Malgré l'intérêt de cette méthode, son emploi n'a pas été aussi étendu qu'on pouvait l'espérer et ceci, en grande partie à cause d'une concision trop grande ne pouvant toujours refléter fidèlement les nuances de la pensée.

Des réalisations intéressantes ont pourtant été accomplies : l'édition d'un dictionnaire scientifique et celle de l'ouvrage de Wynburne « La Traduction Verticale »

Mais le professeur Lauwerys a des projets plus ambitieux :

- une modernisation des cours actuels d'initiation à l'anglais de base ainsi qu'une révision des cours permettant de passer de l'anglais de base à une connaissance plus approfondie de la langue ;
- une présentation de cette méthode en différents dialectes (Hindi ou Tamil par exemple) ;
- des cours de formation des professeurs ;
- parallèlement au dictionnaire scientifique, la publication de dictionnaires de mathématiques et d'études sociales ;
- La création de bureaux et de centres de formation dans les différents pays du Commonwealth ;
- une bibliothèque scientifique constituée d'ouvrages rédigés en anglais de base et recouvrant les principales sections de sciences et de technologie.

**The Nuffield Foundation Project.** (Projet de la fondation Nuffield). In : Babel, n° 3, octobre 1966, pp. 29 à 30.

La Fondation Nuffield a installé à Leeds depuis 1963 un centre-pilote de moyens nouveaux d'enseignement des langues étrangères.

Pour le français, ces moyens d'enseignement sont destinés aux enfants de huit à treize ans ; pour l'allemand, l'espagnol et le russe, aux enfants de onze à treize ans.

Le personnel du centre est constitué par les enseignants qui expérimentent ces cours dans certaines écoles de Grande-Bretagne. Un centre d'Information sur l'intérêt de ces moyens d'enseignement à également été créé à Leeds ; il comprend des cours audio-visuels et une bibliothèque.

**MATHEWS (D.G.). — The Nuffield mathematics teaching project.** (Le projet Nuffield d'enseignement des mathématiques). In : The School Government Chronicle, n° 3494, septembre 1966, pp. 82.

L'objet du projet Nuffield d'enseignement des mathématiques est d'offrir un cours modernisé pour les enfants de cinq à treize ans. L'enseignement sera le plus pratique possible, basé sur l'observation, la découverte et la formation de l'esprit logique de l'élève. 14 régions-pilotes appliquent cette nouvelle forme d'enseignement. Les professeurs suivent des cours de formation spéciaux.

**French in the primary school.** (Le français à l'école primaire). In : The A.M.A., n° 8, novembre 1966, p. 242.

Projet-pilote d'enseignement français à l'école primaire subventionné par le Conseil des écoles et la Fondation Nuffield. Cette expérience se prolongera jusqu'en septembre 1970 après quoi il sera possible d'évaluer son intérêt pédagogique. En 1965 des écoles appliquaient cette formule.

**HONGRIE** **BARANSZKY JOB (L.). — Iroclalom es nevelés.** (Littérature et éducation). In : Vörnevelés, n° 15-16, août 1966, pp. 583-585.

Considérations d'ordre méthodologique, esthétique et pédagogique sur les formes de l'enseignement de la littérature nationale et étrangère en Hongrie.

**NORVÈGE** **CHRISTIANSEN (G.). — Orienteringsgagene's plass ; det reviderte opplegg for 9 arig skole.** (La place des matières d'orientation dans le projet révisé de l'école de neuf ans). In : Den Høgre Skolen, n° 13, vol. 65, septembre 1966, p. 527.

L'utilité des matières dites d'orientation. La culture générale dans une civilisation technique.

**PAYS-BAS** **VAN GELDER (Dr. L.). — Leerplanonderzoek en leerplanvernieuwing.** (La recherche concernant les programmes scolaires et leur renouveau). In : Opvoeding en Onderwijs, juillet-août 1966, pp. 152-154.

L'enseignement historique comme exemple d'une mentalité captivée par des idées nationales périmées. Fonction de la théorie pédagogique comme base pour l'étude des programmes scolaires. Points de départ :

a — Relation enfant-monde,

b — Appropriation de la « connaissance de l'homme » (idéologie culturelle).

**UNION SOVIÉTIQUE** **VERZILIN (N.M.). — Problema razvitija ponjaty v processe se abucenuja.** (Le problème de l'évolution des notions dans le processus de l'enseignement). In : Sovetskaja Pedagogika, n° 12, décembre 1966, pp. 53-63.

Examen du problème concret de l'enseignement de la biologie.

**REZNIKOV (L.I.). — Naucopedagogiceskie osnovy post-vocnija skolnogo kussa fiziki.** (Les principes scientifiques et pédagogiques de l'organisation des cours de physique). In : Sovetskaja Pedagogika, n° 9, septembre 1966, pp. 38-48.

Propositions concernant une révision des méthodes et des formes actuelles de l'enseignement de la physique, dans les écoles secondaires soviétiques.

**YUGOSLAVIE** **SMOLEC (I.). — Uloga matematike u razvoju naucne i praktične misli.** (Rôle des mathématiques dans le développement de la pensée scientifique et pratique). In : Univerzitet Danas, n° 1, 1966, pp. 49-53.

Historique et place de la mathématique dans les sciences. Pénétration de plus en plus poussée dans les sciences sociales et application de plus en plus vaste.

## Formation et conditions des maîtres

**DANEMARK** **KYNDRUP (N.). — De poedagogiske-psykologiske fags styrkelse største fremskridt** (Le renforcement des matières psycho-pédagogiques constitue le plus grand progrès de la formation des maîtres). In : Folkeskolen, n° 32-33, 1966, p. 1 420.



Limitation du nombre de matière obligatoires. Manque de coordination entre les écoles normales. Importance de l'extension des matières psycho-pédagogiques.

#### ÉTATS-UNIS

**BARRY (R.). — The changing role of the school counselor.** (La mutation du conseiller scolaire). In : The Education digest, n° 5, janvier 1966, pp. 12-13.

Le conseiller moderne a reçu une formation professionnelle précise. Celui de demain devra utiliser des techniques telles que la cybernétique qui viennent juste de naître. Il devra non seulement mieux connaître son élève, mais le comprendre en tant que personne humaine. Ce sera un savant du comportement.

#### FINLANDE

**Varsinaisen kansakoulun luokkaopettajatarpeen kehittämisestä.** (L'accroissement des besoins en professeurs à l'école primaire). In : Opettajain Lehti, n° 43, 22 octobre 1966, pp. 8-9.

Difficultés de répartition des professeurs entre zones urbaines et zones rurales.

**SIPINEN (O.). — Kasvatustieteen professoreja kinnostavia nykyaikaisia.** (Les problèmes concernant les professeurs de pédagogie de l'enseignement supérieur). In : Opettajain Lehti, n° 2, 5 janvier 1966, pp. 22-25.

Les professeurs de pédagogie doivent tenir compte des plus récentes inventions de la technique.

#### FRANCE

**La condition des maîtres en France — Image du maître et de la profession.** In : Enfance, n° 2-3, avril-septembre 1966, 145 p.

Dans le cadre des travaux de la Commission française pour l'Unesco, deux enquêtes ont été menées sur la condition des enseignants en France, sous la direction de Mme Gratiot-Alphandéry ; la première, œuvre collective d'une équipe de sociologues, tente de cerner l'image que se font, de leur profession, les maîtres du premier et du second degrés ; la seconde essaie de dégager l'image que se fait l'élève-maître de sa future profession.

L'intérêt de ces enquêtes, comme le fait remarquer Mme Gratiot-Alphandéry, « n'est pas tant de grossir un dossier de revendications, de dresser un bilan d'espoirs déçus, que de montrer, malgré tant d'obstacles, d'incertitudes, d'incohérences, les motivations véritables de l'enseignant et son infatigable effort pour préserver l'indépendance et la dignité de sa fonction ».

#### Professeurs socio-culturels dans les établissements d'enseignement agricole.

Une loi récente a défini le statut des professeurs et animateurs socio-culturels des établissements d'enseignement relevant du ministère de l'Agriculture. La loi fixe les conditions d'accès à la profession; recrutés sur concours, les professeurs socio-culturels devront ensuite obtenir le C.A.P.E.C. (Certificat d'aptitude au professorat d'éducation culturelle), et les animateurs le C.A.P.A.S.C. (Certificat d'aptitude pédagogique à l'animation socio-culturelle) avant de pouvoir être titularisés. Ils exerceront leurs fonctions dans les établissements d'enseignement supérieur agricole, dans les lycées, les collèges et les cours professionnels agricoles ainsi que dans les centres de promotion professionnelle relevant du ministère de l'Agriculture.

- HONGRIE** **BIRO (P.), JAKI (L.), LENGYEL (G.). — A testnevelő tanár az órán.** (Le professeur d'éducation physique). In : Köznevelés, n° 20, 21 octobre 1966, pp. 783-785.
- Evaluation d'une enquête menée sur les capacités pédagogiques des professeurs de culture physique en Hongrie.
- SZENTPETERY (I.). — Hogyan tovább a továbbképzésben ?** (Comment améliorer le système du perfectionnement des maîtres ?). In : Köznevelés, n° 13-14, 8 juillet 1966, pp. 503-504.
- Propositions concernant la réforme des méthodes et de la structure actuelle du système de perfectionnement des maîtres en Hongrie.
- FEJES (J.). — Egy iskolaközösség fejlettségének vizsgálata** (Analyse du niveau de développement d'une communauté scolaire). In : Köznevelés, n° 15-16, 26 août 1966, pp. 595-599.
- Les rapports mutuels entre maître et communauté d'enfants étudiés d'après un exemple concret.
- 
- ITALIE** **LAPORTA (R.). — Le discipline filosofiche nella scuola dei maestri.** (Les disciplines philosophiques à l'école normale). In : Scuola e Città, n° 9, septembre 1966.
- Selon l'auteur, l'école normale est dépassée. Il propose la création d'un lycée moderne où seraient unies les trois tendances : classique, scientifique et plus spécifiquement pédagogique. De cette façon, la formation professionnelle des maîtres serait plus voisine de celle des autres secteurs de l'activité humaine. La véritable différenciation professionnelle devrait commencer au niveau de l'enseignement supérieur. L'enseignement de la philosophie devrait, en tous cas, être envisagé sans aucun rapport avec la future profession de l'élève (ce qui n'est pas le cas de l'actuelle école normale). Des disciplines philosophiques telles que la pédagogie, la psychologie, la sociologie, ne devraient pas être considérées comme des matières autonomes, mais leur fonction devrait en quelque sorte découler des aspects culturels indiqués à l'élève. Le rôle formateur de ces disciplines se révèle à travers le contexte de la formation culturelle générale.
- 
- NORVÈGE** **KLEVELAND (G.). — Søkelys på gymnasundervisingen. Forslag til arbeidsfordeling** (Pleins feux sur l'enseignement du lycée). In : Den Högre Skølen, n° 12, vol. 65, 15 août 1966, p. 475.
- Compte rendu d'une enquête faite sur la quantité de travail que doivent accomplir les professeurs en dehors de leurs heures d'enseignement. Préparation des leçons et corrections des devoirs. Distinction entre les matières « écrites » et « orales ». Mesures d'allègement proposées.
- 
- PAYS-BAS** **NYKAMP (W.M.). — Opleiding voor kleuterleidster : nieuwe aanpak noodzakelyk** (La formation des institutrices pour écoles enfantines : nécessité d'un renouveau). In : Opvoeding en Onderwys, juillet-août 1966, pp. 134-137.
- Exposé des exigences auxquelles doit actuellement correspondre cette formation : compréhension psychologique en vue du jeu individuel des enfants ; connaissance du matériel et liberté des institutrices elles-mêmes dans leurs jeux.

**SUÈDE** **Vad gör läraren under skoltimerna ?** (Que fait le professeur pendant les cours ?). In : Skolnytt, n° 17/18, vol. 73, 15 septembre 1966, p. 320.

Compte rendu d'une étude pédagogique effectuée en Suède où 6 professeurs furent observés par une caméra de télévision. La part exagérée des tâches d'administration. Les professeurs parlent plus que les élèves. La méthode dépend de la personnalité des élèves.

**UNION SOVIÉTIQUE** **SALOV (L.), TONKICH (A.). — Gotovit ychtitelja vospitatella.** (Former un instituteur-éducateur). In : Narodnoe Obrazovanie, n° 8, août 1966, pp. 24-28.

En plus de tout le processus de l'enseignement, l'instituteur-éducateur doit avoir une formation pour tout le travail avec les étudiants en dehors des heures d'études. De là, l'organisation de séminaires dans le cadre de la chaire des sciences sociales.

**BONDAR' (A.). — Učitel ju — vseobsčee vničmanje.** (Une attention particulière à l'instituteur). In : Narodnoe Obrazovanie, n° 3, mars 1966, pp. 14-16.

Un exposé du ministre de l'Instruction publique de la République d'Ukraine sur la nécessité d'améliorer la formation des enseignants.

**STOLIAR (A.A.). — O metodičeskoj podgotovke yčitelja matematiki.** (Sur la préparation méthodique du professeur de mathématiques). In : Sovetskaja Pedagogika, n° 3, mars 1966, pp. 115-119.

Les possibilités d'améliorer l'efficacité des cours didactiques dispensés à l'intention des élèves-professeurs de mathématiques.

**YUGOSLAVIE** **CURIC (Dr R.). — Pedagoško obrazovanje asistenata na novosadskom univerzitetu.** (L'université de Novi Sad). In : Univerzitet Danas, n° 1, 1966, pp. 13-24.

La formation pédagogique des enseignants dans les universités est nécessaire, parallèlement à leur travail scientifique. Un séminaire a eu lieu dans ce but. Bons résultats grâce à la collaboration des pédagogues et psychologues de Zagreb et Belgrade.

## Sciences de l'éducation et recherche

**DANEMARK** **THOMSEN (H.) et NIELSEN (H.E.) — Oplæg til debat.** (Sujets de débat). In : Folkeskolen, n° 38, vol. 83, 23 septembre 1966, p. 1724-1 126.

La fatigue scolaire des élèves. Scepticismes vis à vis de la non-différenciation des classes pendant 10 ans. Dangers d'une trop forte centralisation administrative.

**Offensiv pædagogisk Forskning indvarslet.** (Annonce d'une offensive de la recherche pédagogique). In : Folkeskolen, n° 35, vol. 83, 2 septembre 1966, p. 1542.

Un très grand besoin de recherches dans le domaine des méthodes d'enseigne-

ment, de l'enseignement pour les débutants, l'enseignement en groupes, etc... Beaucoup de matériel d'expérience est perdu et une offensive serait nécessaire.

#### ÉTATS-UNIS

**POLLACK (J.H.). — The astonishing truth about girl dropouts.** (La vérité sur les abandons scolaires des filles). In : The Education digest, n° 3, novembre 1966, pp. 14-16.

Près de la moitié des élèves qui abandonnent chaque année leurs études, sont des filles qui seraient généralement aptes à les continuer. L'indifférence des autorités à ce fait est l'une des plus grosses lacunes de l'enseignement américain, et néfaste à l'économie du pays. Le mariage est la principale cause de ses abandons. On tente cependant de remédier à cet état de fait en créant notamment des centres de reconversion.

#### FINLANDE

**KITULA (V.). — Koulu muuttuvassa yhteiskunnassa.** (L'école dans la société en évolution). In : Opettajain Lehti, n° 23, 4 juin 1966, pp. 10-14.

Les différences sociales engendrent-elles des différences de niveaux scolaires ? Peut-on y remédier par l'étude de la personnalité de l'enfant et une meilleure collaboration maîtres-parents.

#### FRANCE

##### **L'enseignement élémentaire : recherche pédagogique.**

De nombreux éducateurs, soutenus par les médecins et les psychologues, demandent avec insistance la révision des structures de l'enseignement élémentaire, en particulier du cours préparatoire, dont la pédagogie est unanimement considérée comme trop rigide, figée et traumatisante.

Un travail de recherche est actuellement effectué par le service de recherche pédagogique du Centre régional de documentation pédagogique de Dijon, sous la direction de M. J. Vial. Il s'intitule « Cycle élémentaire désenclavé » et se propose d'étudier la constitution d'une « unité pédagogique (C.P., C.E. 1 et C.E. 2) qui prolongerait l'esprit des écoles maternelles, tout en préparant l'entrée en enseignement normal (cours moyen), ou en formule transitoire, ou en formule spéciale pour les enfants présentant des carences caractérisées ».

Renouvelant entièrement la pédagogie des trois premières années de l'enseignement élémentaire, introduisant et généralisant l'emploi des techniques audiovisuelles et des techniques Freinet, accroissant largement la part de l'éducation physique et de l'éducation esthétique, l'expérience prévoit de « reporter à la fin du C.E. 2 le contrôle d'apprentissage rigoureux et élargi des outils fondamentaux » L'équipe pédagogique est formée de trois maîtres, des professeurs spéciaux, de la psychologue et de l'assistante sociale, du médecin scolaire, sous l'animation du directeur de l'établissement et du conseiller du C.R.D.P. Des contrôles sont prévus, notamment par la comparaison des groupes expérimentaux avec des groupes-témoins de milieux socio-culturels économiques correspondants.

##### **Maîtrise des sciences pédagogiques.**

Une « Maîtrise des sciences de l'éducation » sera créée. Elle sera destinée à stimuler la recherche dans ce vaste domaine. L'accession à la maîtrise, possible pour les littéraires et pour les scientifiques, comportera, au niveau du 2° cycle d'enseignement supérieur, les certificats suivants :

- C 1 : Pédagogie générale (Histoire de l'éducation, Education comparée...).
- C 2 : Psycho-sociologie de l'éducation.
- C 3 : Pédagogie appliquée (avec stages).
- C 4 : Un certificat de spécialité choisi dans une liste comprenant, un des certificats déjà existants, des certificats nouveaux, tels que « Histoire de l'éducation, Education comparée, Psycho-pédagogie de l'enfance inadaptée etc...

**PELNARD-CONSIDERE (J.) et PETIN (M.). — Deux épreuves de connaissances au niveau de la fin du premier cycle d'enseignement secondaire.** In : BINOP, n° 4, septembre-octobre 1966, pp. 219-248.

L'enquête menée par l'Institut national d'orientation professionnelle a porté sur les mathématiques et le français et a tenté de faire le point des connaissances acquises à la fin de la 3<sup>e</sup>. Des réponses justes, mais aussi beaucoup de réponses fausses. L'analyse du processus de l'erreur et de ses causes peut conduire à des procédés d'enseignement plus efficaces. De semblables mesures objectives des connaissances scolaires mettent en lumière des lacunes « assez générales sur plusieurs points des programmes du premier cycle », et des mécanismes faussés. Cette tendance à négliger le détail, les « règles du jeu » du langage et de la communication, risque d'entraîner, au moins chez les sujets les moins doués, une détérioration de l'esprit de rigueur préjudiciable à la formation de l'intelligence et peut être aussi du caractère ». L'enquête a contribué également à souligner l'ampleur des différences de niveau entre classes, fut-ce à l'intérieur d'une même section.

**Enquête nationale dans les classes spéciales de l'Education nationale. Classes de perfectionnement.** In : Le Courrier de la recherche pédagogique, n° 29, oct.-nov.-déc. 1966, 99 pages.

Compte rendu de l'enquête sur les classes de perfectionnement, lancée en 1963. Mais, si « certaines des conclusions rapportées dans cette étude, à partir de l'enquête qui en a fourni les éléments, ont perdu en partie leur valeur d'actualité » (des instructions nouvelles ayant, en 1964 et 1965, renouvelé leur pédagogie), cependant elles dressent un bilan et mettent en lumière des nécessités éducatives avec lesquelles les méthodes de l'enseignement spécial doivent s'efforcer de se conjuguer.

**Recherches dans les sciences de l'éducation.** In : Le Courrier de la Recherche Pédagogique, n° 28, juin 1966, 70 pages.

Publication d'un répertoire des thèses et recherches en cours dans le domaine des sciences de l'éducation, complété par un recensement et une analyse des articles les plus importants parus dans les revues pédagogiques.

**Périscolaire ou enseignement de l'avenir ?** In : Cahiers pédagogiques, n° 64, novembre-décembre 1966, pp. 2-115.

Pourquoi créer des clubs socio-éducatifs dans les établissements du second degré ? Ecueils à éviter, esprit à obtenir, participation des professeurs, problèmes pratiques : ce numéro spécial des « Cahiers pédagogiques » rend compte d'un certain nombre d'expériences, dont les chefs d'établissement comme les professeurs pourront tirer parti.

**La psychologie.** In : Revue de l'Enseignement supérieur, n° 2-3, 1966, pp. 5-174.

Ce numéro, consacré aux études de psychologie, comprend trois parties : la psychologie dans la société contemporaine ; quelques grandes voies de recherche ; l'enseignement dans les facultés et les instituts. Les auteurs semblent consacrer l'indépendance de la psychologie vis à vis des autres « grandes » disciplines.

Cependant tous les articles s'articulent autour de la notion d'interdépendance ou d'interaction permanente, qui restitue la psychologie dans le vaste domaine des sciences exactes, biologiques, naturelles et humaines.

**HONGRIE** **SZILAGHI (V.).** — *Iskilakerülök.* (Les « buissonniers »). In : *Köznevelés*, n° 21, 4 novembre 1966, pp. 827-828.

Possibilités d'éliminer le phénomène de « l'école buissonnière » de la vie scolaire hongroise.

**ITALIE** **BORGHI (L.).** — *Pedagogia moderna e scuola media.* (Pédagogie moderne et école moyenne). In : *Scuola e città*, n° 4/5, avril-mai 1966, pp. 135-146.

Introduction : influences réciproques de l'individu et de la société, de l'enfant et de l'adulte, de l'école et de la communauté. L'école moyenne aux convergences des aspirations vers le développement social et éducatif. Pour une éducation créative. L'unité de l'école du préadolescent. La nouvelle « école moyenne » italienne face à la critique pédagogique. Le but : développement culturel et formation personnelle de l'élève.

**TRISCIUZZI (L.).** — *Didattica e psicologia : interrogativi.* (Enseignement et psychologie : questions à se poser). In : *Scuola e città*, n° 6, juin 1966, pp. 312-314.

Ce qui est simple pour l'enfant. Structures mentales de l'enfant, et structures imposées par les matières du « curriculum » de la vie scolaire. Qu'est-ce qui est fondamental pour l'enfant ? Structures et textes scolaires. Erreurs psycho-pédagogiques. Problèmes divers : couleur des lettres pour les livres de lecture ; mots difficiles.

**ZANDOMENEGHI (A.).** — *Nota sull'uso e il valore dei test mentali.* (Note sur l'usage et la valeur des tests mentaux). In : *L'educatore italiano*, an. XIII, n° 10, 15 janvier 1966, pp. 102-103.

Les tests et la découverte de certaines déficiences. Dessin libre et intelligence. Agressivité ; situation familiale. Quelques indications sur la psychologie, l'âge mental de l'enfant.

**PAYS-BAS** **Milieu-onderzoek.** (Recherches concernant le milieu). In : *Documentatieblad*, n° 5, 1966, pp. 203-204.

Une commission pour l'étude des méthodes de l'enseignement industriel pour jeunes filles a publié un rapport intitulé : « Ecole - Elèves - Milieu ». On constate entre autres que les résultats des élèves, qui proviennent de milieux relativement bas, sont meilleurs que ceux des autres élèves. On ne dispose pas de données concernant les enseignants.

**POLOGNE** **GEPPERT (M.V.).** — *Sprawie naturalnego eksperymentu pedagogicznego.* (Au sujet de l'expérience pédagogique naturelle). In : *Zycie Szkoły*, n° 1, janvier 1966, pp. 12-18.

Bref aperçu historique du problème traité. Qu'est-ce que l'expérience pédagogique ?  
1) L'expérimentateur provoque un phénomène faisant partie du processus pédagogique ; 2) dans des conditions définies à l'avance ; 3) en vue d'étudier ce phénomène. Les étapes d'une expérience. Vérification d'une expérience.

**RÉPUBLIQUE FÉDÉRALE  
ALLEMANDE**

**CORREL (W.). — Konfliktbewältigung als Charakterbildung.** (La résolution des conflits, facteur de formation du caractère). In : *Lebendige Schule*, 21<sup>e</sup> année, n° 10, octobre 1966, pp. 399-410.

Après avoir réduit à cinq les besoins fondamentaux de l'homme, l'auteur dénombre dix formes possibles de résolutions des conflits résultant de ces besoins non satisfaits. L'individu utilise en général le mode de résolution qui lui réussit le mieux, ce qui, à la longue détermine les traits de son caractère. Aussi peut-on dire que c'est par sa réaction aux situations de conflits que l'homme devient « l'architecte de son propre caractère ».

**MOLNAR (Dr R.). — Was ist Wissenssoziologie ?** (Qu'est-ce que la sociologie de la connaissance ?). In : *Erziehung und Unterricht*, 116<sup>e</sup> année, cahier 9, novembre 1966, pp. 577-581.

Après avoir rappelé les origines de la sociologie de la connaissance et retracé son histoire, l'auteur définit l'objet de cette nouvelle science : montrer les directions, les lois fondamentales et les formes que prend le développement du savoir humain dans sa totalité, étudier les différents individus, les groupes sociaux et les organisations dans la mesure où ils sont concernés par l'acquisition de la conservation du savoir.

**POHLAND (J.). — Psychologie und Soziologie in einer « wissenschaftlichen » Lehrerbildung — Ein Diskussionsbeitrag.** (Le rôle que devraient jouer la psychologie et la sociologie dans une formation « scientifique » des instituteurs). In : *Die Deutsche Schule*, 58<sup>e</sup> année, cahier II, novembre 1966, pp. 684-693.

La psychologie et la sociologie ainsi que les autres sciences anthropologiques, devraient faire partie de la formation des maîtres et constituer avec la pédagogie, les « sciences de l'éducation ». Il serait évidemment possible d'introduire cette réforme dans les Pädagogischen Hochschulen, sortes d'écoles normales rattachées aux universités. Cependant, il semblerait préférable de créer une faculté de pédagogie qui ferait partie de l'université et permettrait aux futurs maîtres de fréquenter les mêmes séminaires, les mêmes bibliothèques que les étudiants d'autres spécialités et d'achever leur formation dans une ambiance de recherche.

**ROUMANIE**

**PRUNA (T.), LOGOEAȚU (C.). — Despre atitudinea fata de invatatura.** (Au sujet de l'attitude des élèves à l'égard de l'étude). In : *Revista de Pedagogie*, n° 10, octobre 1966, pp. 48-59.

Analyse de la définition de l'attitude, de l'appréciation de l'attitude. Milieu familial et réussite dans l'étude. Exemples tirés de la réalité de la vie scolaire.

**GOLU (M.). — Problema organizarii programului instructiv educativ pentru copii cu sindrom cerebroastenic.** (Le problème de l'organisation du programme instructif, éducatif pour les enfants à syndrome cérébro-asthénique). In : *Revista de Pedagogie*, n° 10, octobre 1966, pp. 35-46.

Nécessité d'organiser le programme instructif-éducatif pour les enfants à syndrome cérébro-asthénique. La solution de ce problème doit être trouvée par la connaissance préalable des particularités de l'activité nerveuse supérieure des enfants respectifs.

## UNION SOVIÉTIQUE

**SAROV (V.). — Fornirovanie dychovikh potrebnostei podratatsezo pokolenia.** (La formation des intérêts intellectuels de la nouvelle génération). In : Sovetskaja Pedagogika, n° 12, décembre 1966, pp. 89-100.

La position du problème dans la pédagogie soviétique actuelle ; les buts et les méthodes du développement des intérêts intellectuels.

**MEDVEDEV (G.P.). — Ob osobennostiax pedagogičeski zapytchennikh detei.** (Sur les traits spécifiques des enfants qui ont été pédagogiquement « abandonnés »). In : Sovetskaja Pedagogika, n° 10, octobre 1966, pp. 19-25.

Le problème des enfants difficiles dans les écoles soviétiques ; analyse de leurs difficultés ; leur classification.

**LIKATCHEV (B.T.). — Voprosy o nitčnostniekh otnočeniiakh i zakonomernostiakh vospitania.** (A propos des questions sur les rapports mutuels et sur les particularités de l'éducation). In : Sovetskaja Pedagogika, n° 10, octobre 1966, pp. 70-76.

La classification des formes de relations mutuelles en pédagogie ; leur signification théorique et pratique.

**KIRSANOV (A.). — Kak sovergenstvovat ymstvennoi tryd yčatsikhsla.** (Comment perfectionner le travail intellectuel des élèves). In : Narodnoe obrazovanie, n° 8, août 1966, pp. 28-35.

Les cours doivent être conçus selon un processus logique stimulant les facultés intellectuelles des élèves, tout en leur laissant une marge de recherche personnelle.

**SYKHOMLINSKII (V.). — Rasgovor s molodiem direktorem.** (Conversation avec un jeune directeur). In : Narodnoe Obrazovanie, n° 8, août 1966, pp. 44-50.

Relations maîtres-enfants arriérés. L'enfant « difficile » a besoin de trouver compréhension et confiance auprès de son maître. Une haute culture de l'instituteur est la meilleure arme pour lutter contre la méfiance et l'animosité ressenties par l'enfant arriéré.

**BEREZNJAK (E.). — Na perednem krae.** (Dans les premiers rangs). In : Narodnoe Obrazovanie, n° 1, janvier 1966, pp. 10-14.

Les causes du redoublement des classes dans les écoles soviétiques ; les moyens pédagogiques, psychologiques et sociaux proposés pour éliminer ce phénomène.

**KUZNECOVA (Z.I.). — Osobennosti fiziceskogo vospitaniia dete, mladsego skol'nogo vozrasta.** (Les particularités de l'éducation physique des écoliers). In : Sovetskaja Pedagogika, n° 3, mars 1966, pp. 38-45.

Les problèmes du développement harmonieux des aptitudes et habitudes physiques chez des élèves soviétiques âgés de 7 à 14 ans.



## Planification de l'éducation

- DANEMARK** **BYRITH (E.). — Det pædagogiske samarbejde ma udbygges.** (Il est nécessaire de renforcer la collaboration pédagogique). In : *Folkeskolen*, n° 36, vol. 83, 9 septembre 1966, pp. 1 605-1 607.
- Les parents doivent participer plus activement à la vie scolaire. Planification pédagogique et collaboration dans les réunions de professeurs. Collaboration avec d'autres formes scolaires, avec les autorités, avec le ministère. Il faut beaucoup d'aide, beaucoup de professeurs et beaucoup d'argent.
- ÉTATS-UNIS** **LEVI (Mario). — La course vers le progrès.** In : *L'Europe en formation*, n° 81, décembre 1966, pp. 20-23.
- L'avance économique, technologique et scientifique des États-Unis est due : à une formation scientifique solide (la dépense publique pour l'enseignement primaire et secondaire est à peu près équivalente à celle du budget total de la France) ; à un effort de recherche sans précédent : en 1962, les États-Unis ont consacré à la recherche et au développement quatre fois plus d'argent que l'ensemble des pays d'Europe.
- FRANCE** **DIEZ-HOCHLEITNER (R.). — Planification de l'éducation en relation avec le développement économique et social.** In : *Carnets de l'Enfance*, n° 4, décembre 1965, pp. 89-98.
- Planification de l'éducation et situation mondiale. Origine et progrès de la planification dans le monde. Avantages d'une éducation planifiée. Problèmes de la planification. Techniques et procédures. Planification de l'éducation et niveaux de développement. Coopération internationale.
- FINLANDE** **VIROLAINEN (J.). — Peruskoulumme uudistaminen valtakunnansuunnittelun näkökulmasta.** (La réforme de l'enseignement et la planification nationale). In : *Opettajain Lehti*, n° 3, 15 janvier 1966, pp. 9-10.
- La réforme tient compte de toutes les ressources intellectuelles à utiliser. Chaque commune doit avoir les mêmes possibilités d'accès à l'enseignement. L'administration scolaire doit se développer et s'unifier à tous les niveaux.
- HONGRIE** **BERNATH (J.). — Az iskolai munka tervezése.** (La planification du travail scolaire). In : *Nöznevelés*, n° 13/14, 8 juillet 1966, pp. 514-516.
- Un exemple de l'élaboration des plans d'études et d'administration d'une école secondaire hongroise.
- PAYS-BAS** **Van GELDER (Prof. Dr. L.). — Problemen by systeemveranderingen in het onderwijs** (Problèmes causés par les changements de système dans l'enseignement). In : *Paedagogische Studiën*, juillet-août 1966, pp. 337-345.
- L'auteur estime qu'à l'heure actuelle, l'enseignement a avant tout besoin d'une planification qui concerne tous ses aspects. Il s'appuie sur les conditions nécessaires

pour le développement de la personne et sur la nécessité d'une relation directe entre la science pédagogique et la situation pratique.

**RÉPUBLIQUE FÉDÉRALE  
ALLEMANDE**

**HAUSMANN (G.). — Erfordernisse künftiger Schulbildung und Möglichkeiten ihrer Verwirklichung.** (Les exigences que la formation scolaire posera dans l'avenir et comment il sera possible de les réaliser). In : Die Deutsche Schule, 58<sup>e</sup> année, cahier 10, octobre 1966, pp. 575-589.

L'école occupe une telle place dans la société et l'économie qu'il est nécessaire d'établir une planification à longue échéance. Elle accueillera bientôt les jeunes gens jusqu'à dix-huit ans et prendra sans doute la forme d'école polyvalente.

Cependant, si l'on n'y prend garde, ces vastes établissements risquent de dégénérer en « usines du savoir ». Aussi faut-il prévoir des programmes permettant à la fois l'enseignement des matières fondamentales et des options, une rénovation de l'architecture scolaire, en rapport avec les nouvelles formes de vie scolaire, la formation soignée des professeurs et la création de moniteurs destinés à décharger les maîtres de certaines tâches. Devant tant de problèmes, il serait temps que la réflexion pédagogique se détache de la philosophie et se tourne vers le monde de l'expérience et de l'observation.

**BUNGARDT (K.). — Bildungspolitik für Morgen.** (La politique culturelle de demain). In : Die Deutsche Schule, 58<sup>e</sup> année, cahier 10, octobre 1966, pp. 570-601.

Compte rendu du Congrès des maîtres et des éducateurs organisé à Hambourg en 1966. Il est nécessaire d'élaborer une planification souple qui permette un enseignement dynamique et la réforme permanente de ses formes. Une société démocratique exigerait un enseignement secondaire accessible à tous et un enseignement supérieur ouvert à beaucoup. Il faudrait créer à la lisière des agglomérations de grands centres culturels qui accueilleraient l'homme à tous les âges de son existence et former des maîtres prêts à coopérer à l'intérieur des écoles polyvalentes. L'enseignement devrait avoir priorité sur toutes les autres dépenses publiques. Un conseil de la culture (Bildungsrat) vient d'être créé pour examiner ces problèmes.

**UNION SOVIÉTIQUE**

**ZAITSEV (A.). — Vajnaia zadatcha.** (Un problème urgent). In : Narodnoe Obrazovanie, n<sup>o</sup> 8, août 1966, pp. 7-9.

La réalisation de l'enseignement secondaire général pour 1970 exige : le renforcement de la base éduco-matérielle, la formation de cadres pédagogiques, le perfectionnement du contenu de l'enseignement.

Cet élargissement de l'enseignement secondaire est également fonction du nombre d'élèves de plus en plus élevé et de la construction d'écoles.

L'amélioration de cet enseignement demande l'élimination des défauts et lacunes existants et l'ouverture de voies nouvelles.

37.012.7  
CHA

CHATEAU (Jean). — *Pour une éducation scientifique.* — In :  
Revue Française de Pédagogie, n° 1, oct.-nov.-déc. 1967, p. 5.

L'école a été instituée pour instruire, beaucoup plus que pour éduquer. Et ses techniques, même les plus modernes, sont incapables de favoriser l'éducation. Or, il ne saurait y avoir une bonne instruction sans éducation. Une psychologie de l'éducation commence à s'ébaucher, et a permis de déceler, sous les aptitudes intellectuelles et scolaires, des attitudes très diverses qui constituent des éléments de base très importants, dont l'étude méthodique pourra un jour conduire à une pédagogie scientifique et à une véritable éducation. Ainsi instruction et éducation iront de pair.

371.212.72  
VIA

VIAL (Jean). — *La pédagogie des classes de transition.* — In :  
Revue Française de Pédagogie, n° 1, oct.-nov.-déc. 1967, p. 11.

Pour des enfants sous-instruits ou de niveau médiocre, il faut dégager une pédagogie spéciale susceptible d'éveiller la curiosité intellectuelle et le désir de savoir. Les moyens en seront, par exemple : des classes peu chargées, une meilleure organisation de la journée scolaire, la conjugaison de l'autodidaxie et du travail en groupe, des enquêtes sur le milieu, des études de synthèse entre les différentes disciplines. Grâce à une formation spéciale, les maîtres des classes de transition pourront ainsi appliquer une pédagogie novatrice, pluraliste, concrète, instrumentaliste, coopératiste et personnalisée, qui favorisera l'adhésion des élèves.

37.087  
THO

THOMAS (Jean). — *La condition du personnel enseignant.* —  
In : Revue Française de Pédagogie, n° 1, oct.-nov.-déc. 1967, p. 29.

L'auteur examine de quelle manière a été élaborée la Recommandation sur la condition du personnel enseignant, qui, sous l'égide d'institutions internationales, a été adoptée par soixante-quinze Etats, et qui énonce des idées et des règles méritant d'être acceptées par tous. La Conférence a éprouvé des difficultés à comparer des situations différentes, relativement aux statuts juridiques, aux conditions de travail, aux rémunérations, aux compétences et à la considération. Il semble que, pour relever la condition des enseignants, il conviendrait de donner plus de garantie à leur formation, de mettre sur pied des systèmes permanents de perfectionnement, et surtout d'encourager leur participation à la vie sociale et publique.

37.012.7  
CHA

CHATEAU (Jean). — *Pour une éducation scientifique. (A scientific education)*. — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 1, oct.-nov.-déc. 1967, p. 5.

School was set up to instruct, much more than to educate. And even its most modern techniques are incapable of fostering education. Yet good instruction, without education, is impossible. A psychology of education is beginning to be outlined and, underneath intellectual and school aptitudes, it has made it possible to detect a great variety of aptitudes ; they constitute highly important basic elements, the methodical study of which can one day lead to a scientific pedagogy and to real education. Thus instruction and education will be on a par with each other.

371.212.72  
VIA

VIAL (Jean). — *La pédagogie des classes de transition. (The pedagogy of transition classes)*. — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 1, oct.-nov.-déc. 1967, p. 11.

For children who are under-instructed or of a mediocre level, a special pedagogy must be found which can awaken intellectual curiosity and the desire to know. Its resources will include, for example, classes not overloaded with work, a better organization of the school day, the combining of self-teaching and group work, surveys of the environment, and synthesis studies of the various disciplines. Thanks to special training, teachers of transition classes will be able to apply a pedagogy which will be innovating, pluralistic, concrete, « instrumentalist », based on co-operation and personalized, and which encourage the adhesion of the pupils.

37.087  
THO

THOMAS (Jean). — *La condition du personnel enseignant. (The condition of the teaching body)*. — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 1, oct.-nov.-déc. 1967, p. 29.

The author studies how the Recommendation on the condition of the teaching body was worked out. This Recommendation, sponsored by international institutions, was adopted by seventy-five States ; it sets forth ideas and rules that deserve to be accepted by all. The Conference found it difficult to compare situations that differed as regards legal status, working conditions, remuneration, competence and position. In order to improve the condition of teachers, it would seem desirable to give better assurance of their education, set up permanent in-service training systems and, especially, encourage them to take part in social and public life.

37.012.7

CHA

CHATEAU (Jean). — *Pour une éducation scientifique. (Para una educación científica).* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 1, oct.-nov.-déc. 1967, p. 5.

Fue instituida la escuela para instruir, mucho más que para educar. Y sus técnicas, hasta las mas modernas, están en la capacidad de favorecer la educación. Pues, no habrá una buena instrucción sin educación. Empieza a asbozarse una psicología de la educación, y ha permitido revelar, bajo las aptitudes intelectuales y escolares, actitudes muy diversas que constituyen elementos bases muy importantes, cuyo estudio metódico podrá un día conducir a una pedagogía científica y a una verdadera educación. De este modo, van a la par instrucción y educación.

371.212.72

VIA

VIAL (Jean). — *La pédagogie des classes de transition. (La pedagogía de las clases de transición).* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 1, oct.-nov.-déc. 1967, p. 11.

Para niños subinstruidos o de nivel mediocre, hay que despejar una pedagogía especial susceptible de despertar la curiosidad intelectual y el anhelo de saber, Para eso, serán los medios, por ejemplo : clases poco numerosas, una mejor organización del día escolar, la unión de la autodidáctica y del trabajo en grupo, informaciones sobre el medio, estudios de síntesis entre las diversas disciplinas. Gracias a una formación especial, los maestros de las clases de transición podrán de este modo aplicar una pedagogía innovadore, pluralista, concreta, instrumentalista, cooperatista y personalizada, que favorecerá la adhesión de los alumnos.

37.087

THO

THOMAS (Jean). — *La condition du personnel enseignant. (La condición del personal docente).* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 1, oct.-nov.-déc. 1967, p. 29.

Examina el autor de que modo fue elaborada la Recomendación sobre la condición del personal docente, que, bajo la égida de instituciones internacionales, ha sido adoptada por setenta y cinco Estados, y que enuncia ideas y reglas que merecen al asentimiento de todos. La Conferencia ha experimentado dificultades comparando situaciones diferentes, respecto a los estatutos jurídicos, a las condiciones de trabajo, a las remuneraciones, a las competencias y a la consideración. Parece que, para realizar la condición de los docentes, convendría dar mas garantía a su formación, establecer sistemas permanentes de perfeccionamiento, y sobretudo estimular su participación a la vida social y pública.

37.012.7

ШАТ

ШАТО (Жан). — (Для научного образования). — Французский журнал педагогики № 1, октябрь - ноябрь - декабрь 1967 г. 5

Школа была создана в гораздо большей степени для образования, чем для воспитания. И его техники, даже самые современные, но в состоянии поощрять воспитание. Но, не может быть хорошего образования без воспитания. Психология воспитания начинает зарождаться и она позволила обнаружить в умственных и учебных способностях чрезвычайно разнообразные отношения, составляющие основные и очень важные элементы, методическое изучение которых может в будущем привести к научной педагогике и к настоящему воспитанию. Таким образом воспитание и образование пойдут рука об руку.

371.212.72

ВИА ВИАЛ (Жан). — (Педагогика переходных классов). — Французский журнал педагогики № 1, октябрь - ноябрь - декабрь 1967 г. 11

Для слабо образованных детей или для детей низкого уровня образования следует выработать специальную педагогику, которая могла бы возбудить умственное любопытство и желание познаний у детей. Методы могут быть следующие: небольшое число учеников в классе, лучшая организация школьного дня, соединение индивидуального и группового труда, справки относительно среды изучения синтеза разных дисциплин. Благодаря специальному формированию преподаватели переходных классов смогут применять новаторскую, и моралистическую, конкретную, инструментальную, кооперативную и персонализированную педагогику, которая будет способствовать участию учеников в работе.

37.087

ТОМ ТОМАС (Жан). — (Положение учебного персонала). — Французский журнал педагогики № 1, октябрь - ноябрь - декабрь 1967 г. 29

Автор изучает, каким образом была выработана Рекомендация, касающаяся положения учебного персонала, которая под покровительством международных учреждений была принята 85 государствами и которая выражает идеи и правила, достойные быть всеми принятыми. Конференция испытала некоторые затруднения в сравнении различных положений, касающихся юридических статутгов, условий работы, вознаграждений, компетенций и рассмотрений. Кажется, что для повышения учебного персонала следовало бы дать большую гарантию его формирования и установить систему перманентного усовершенствования и, главным образом, поощрить его участие в социальной и общественной жизни.



