

REVUE □ □ FR

ANÇ □ □ AI

**REVUE
FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE**

SE □ □ DE □ □ PÉ

DAGOGIE □ □

2/ JANVIER 1968

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, *président du Crédit Lyonnais.*
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 CRESPIN, *directeur de l'Éducation 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^{me} Edmée HATINGUAIS, *inspectrice générale honoraire de l'Instruction publique.*
- MM. 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'École 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.*
Roger GRANDBOIS, *inspecteur général de l'Instruction publique.*
René GUILLEMOTEAU, *sous-directeur, chef du département de la Documentation à l'Institut pédagogique national.*
- M^{me} Viviane ISAMBERT-JAMATI, *chargée de recherche au Centre national de la recherche scientifique.*
- MM. Robert LAVAUX, *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 MAJALT, *directeur-adjoint de l'Institut pédagogique national.*
Jean VIAL, *maître-assistant de pédagogie à la Sorbonne.*
- M^{me} Olga WORMSER-MIGOT, *chef de la division des Etudes documentaires à l'Institut pédagogique national.*

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'Éducation doit entretenir. ”

Gaston BERGER

*“ L'Homme moderne
et son éducation ”*

N° 2 - JANVIER 1968

INSTITUT PÉDAGOGIQUE NATIONAL
Services d'Édition et de Vente des Productions de l'Éducation Nationale





Editorial : Le problème des examens p. 5

PREMIÈRE PARTIE

Fernand Hotyat	Les examens, quelques considérations générales	p. 9
Maurice Reuchlin et Françoise Bacher	L'appréciation des élèves par leurs professeurs (en classe de 3 ^e)	p. 19
Yves Corpet	Les professions et les examens	p. 26
Arnold Llyod	Les examens en Angleterre	p. 30

DEUXIÈME PARTIE

Notes bibliographiques	p. 43
A travers l'actualité pédagogique :	
I. — Les examens	p. 47
II. — La docimologie	p. 55
Notes critiques	p. 61

**REVUE
FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE**

TARIFS ANNUELS D'ABONNEMENT

4 numéros par an

Abonnement d'un an : France 30 F - Étranger 34 F

Prix du numéro : 8 F - Fco 8,50 F

Rédaction : INSTITUT PÉDAGOGIQUE NATIONAL, 29 rue d'Ulm, 75 - PARIS-5

Abonnement et vente : S.E.V.P.E.N., 13 rue du Four, 75 - PARIS-6

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

EDITORIAL

LE PROBLEME DES EXAMENS

Dans la crise actuelle que traverse l'enseignement, l'une des difficultés les plus flagrantes, et qui suscite les prises de position les plus passionnelles, est celle de la mutation des examens.

Les points de vue des intéressés, de leurs familles, des pédagogues, des psychologues, des utilisateurs de diplômés et des pouvoirs publics, apparaissent rarement conciliables.

A moins d'une suppression plus ou moins radicale des examens, qui a fait ses preuves dans certains secteurs privilégiés de l'enseignement américain, que l'on introduit en Suède à titre expérimental, mais qui heurte fortement nos habitudes, voire nos préjugés, il est difficile de trouver un accord sur le sens et la portée de l'examen, sans parler de son contenu. Chacun n'envisage que les incidences personnelles, familiales, sociales ou économiques du succès ou de l'échec, sans considérer le problème dans son entier.

Le système traditionnel des examens a en effet reçu en France une telle consécration qu'il a pris **une sorte de dimension philosophique et sociale**. Jusqu'à ces derniers temps, il a semblé réunir toutes les conditions requises pour réaliser la justice et répondre aux aspirations les plus sainement démocratiques. L'anonymat des épreuves, les obligations d'âge et d'études, l'impartialité des examinateurs, la souveraineté de jurys imperméables aux influences extérieures : tout paraissait concourir à rendre indiscutées et indiscutables les décisions sans appel de ces jurys.

Le rôle des examens ainsi conçus a consisté à enregistrer le savoir, à juger des connaissances acquises, à apprécier des qualités d'expression. Le succès ou l'échec aux examens a ouvert ou fermé irrémédiablement l'accès à des niveaux supérieurs. Par la délivrance de diplômes, l'examen a conféré des droits inaliénables.

Or, à la lumière de recherches et d'enquêtes psycho-pédagogiques, il s'est avéré que toutes les techniques d'évaluation, de notation, de classement ne reposaient pas sur de solides fondements. La **docimologie** a relevé les potentialités d'erreurs qu'elles contenaient ; elle a fait paraître au grand jour l'arbitraire dans le choix des sujets et les incohérences dans les procédés de correction et d'interrogation. Les examinateurs voient ainsi leur autorité sapée par des conclusions difficilement récusables.

Cette connaissance nouvelle renforce encore les **effets psychologiques** néfastes d'un système générateur d'échecs et de frustrations.

Quant aux **conséquences sociales**, elles sont aussi graves, puisqu'un fort pourcentage d'échecs, en créant des déclassés, freine le développement économique, lequel réclame une production de plus en plus poussée, une qualification de plus en plus élevée à tous les niveaux.

Tout aussi importantes enfin sont les **conséquences pédagogiques**. La conception traditionnelle des examens, en mettant le savoir à l'épreuve, demande au candidat d'emmagasiner le plus de connais-

sances possibles ; elle exige le parcours entier des programmes. Laissant peu de place à la réflexion, au développement du raisonnement et de l'esprit critique, elle aboutit au « bachotage ».

La question la plus brûlante peut donc se formuler ainsi : dans un monde où les connaissances progressent si vite qu'un recyclage permanent est exigé des ingénieurs, professeurs, chercheurs (ou simplement de l'honnête homme) s'ils veulent continuer à maîtriser la discipline pour laquelle ils ont été formés, que signifie, 5 ans, 10 ans après son obtention, un diplôme sanctionnant, plutôt que des aptitudes, une somme de connaissances à un moment donné ?

La III^e république a vécu le triomphe et le déclin du certificat d'études, qui, jusque vers 1940, apparaissait comme un brevet d'aptitude à la vie adulte. Notre temps verra-t-il le déclin du baccalauréat, le plus recherché, le plus critiqué des examens de masse, et chargé de passion beaucoup plus que l'« Abitur » allemand, ou les examens anglais : ceux-ci sont conçus de façon très différente. Par contre en U.R.S.S., la passion intervient au niveau de l'entrée sélective en faculté, tellement débattue chez nous. Au contraire aux U.S.A., les examens, d'un très haut niveau dans certaines facultés, n'ont aucunement le caractère d'épreuve de force de nos grands concours, mais il s'agit de docimologie d'une autre nature.

Comment trouver l'équilibre entre l'examen-épreuve de personnalité et d'aptitudes, et l'examen-bilan des connaissances, sans lesquels ni la personnalité ni les aptitudes ne peuvent s'exercer.

Comment concilier les aspirations des candidats et les impératifs de la société, qui réclame à la fois le savoir d'aujourd'hui; et la possibilité de prévoir et d'utiliser celui de demain. Exigence plus aisée à concilier dans l'abstrait que dans la réalité : la progression géométrique et le dynamisme des connaissances exigent qu'une possibilité d'adaptation permanente d'un nombre d'utilisateurs lui-même en progression constante, se substitue au bilan statique de l'examen d'hier.

Tels sont les différents problèmes que posent les examens. Quelques-uns sont abordés dans le présent numéro.

LA REDACTION

PREMIÈRE PARTIE

LES EXAMENS

Quelques considérations générales

LEURS FONCTIONS.

L'institution officielle d'examens scolaires s'est considérablement étendue à la Renaissance lorsque se sont développés de vastes réseaux d'enseignement dans les écoles populaires des pays protestants, aussi bien que dans les collèges de Jésuites.

L'un des premiers règlements scolaires de cette époque, l'Ordonnance saxonne de 1530, recommandait d'aiguillonner les enfants d'écoles primaires par des compositions périodiques et un édit du Duc Ernest de Gotha prévoyait tout un système de notes et d'examens en vue de la sélection aux passages de classe.

Ces deux objectifs des épreuves de barrage, stimulation et sélection, sont restés longtemps à peu près exclusifs dans la pensée des pédagogues. Ainsi, Ferdinand Buisson (1) écrivait : « L'examen en tout pays est une sanction officielle indispensable pour assurer les bonnes études, c'est-à-dire pour leur marquer le but et pour obliger la jeunesse à y tendre d'un effort plus énergique et plus soutenu. Maîtres et élèves ont-ils un examen en perspective, les choses ne peuvent plus se passer en famille, c'est-à-dire mollement et irrégulièrement avec une sorte d'égard pour les bonnes intentions, pour les tempéraments, les dispositions passagères, les rigueurs de la saison, etc..., chacun doit marcher d'un pas égal et s'évertuer à rester en ligne, l'application, chez les uns, devient plus soutenue ; l'enseignement, chez les autres devient plus serré et plus précis : il faut aboutir. »

Depuis une vingtaine d'années, l'expansion scolaire et la complexité des structures qui en est résultée ont contribué à multiplier ces épreuves aux moments décisifs de la carrière des élèves. Selon les systèmes d'enseignement se sont ajoutés, par exemple :
- des examens de maturité, spécialement à l'entrée à l'école primaire ;

- des examens de promotion à la fin des cycles ;
- des concours justifiés par le manque de places ou par le nombre limité des débouchés des études choisies ;
- des épreuves visant à l'octroi de bourses ;
- des compositions en vue de l'orientation des élèves vers des enseignements différenciés.

Parallèlement, on a diversifié la gamme des moyens d'évaluation ; outre les questions traditionnelles appelant des réponses rédigées, on a utilisé des tests standardisés, des interviews et des interrogatoires oraux, des épreuves diagnostiques en vue de dépister des lacunes partielles, des échelles d'estimation visant à la notation des aspects qualitatifs de la personnalité scolaire.

UN BILAN.

L'accroissement des contingents et l'encombrement des épreuves dans la vie des classes ont contribué à saper le crédit des examens. Les attaques sont parties d'horizons divers : les courants rassemblés au sein de la Ligue internationale d'Education nouvelle ; les apports de la psychologie de l'enfant mettant en relief l'inégalité des aptitudes et la diversité des formes de personnalité ; les constatations du caractère approximatif des notes et des classements.

Les échos de ces critiques furent surtout bruyants au sujet des épreuves auxquelles les familles attachent un grand prix : dans les pays de langue française, les études publiées à partir de 1927 par Laugier et Mlle Weinberg (2) au sujet du baccalauréat secouèrent le monde pédagogique.

(2) Laugier (H.) et Weinberg (D.). — **Le facteur subjectif dans les notes d'examen.** Ann. Psychol. Vol. XXVIII, 1927.

Laugier (H.) et Weinberg (D.). — **Le facteur subjectif dans les notes d'examen.** Ann. Psychol. Vol. XXXI, 1930.

Laugier (H.), Pieron (H.), Pieron (Mme), Toulouse (E.) et Weinberg (D.). — **Etudes docimologiques sur le perfectionnement des examens et des concours.** Paris, Le Travail Humain, 1934.

(1) Buisson (F.). — **Dictionnaire de Pédagogie,** Paris, Hachette, 1887.

Vers la même époque, les pays anglo-saxons étaient sensibilisés par les mêmes problèmes ; la conjonction de ces intérêts se traduit par la tenue de rencontres internationales (3) à Eastbourne (1931), à Folkestone (1935) et à Dinard (1938), où furent confrontés les avis des pédagogues les plus éminents de l'époque.

Si la plupart des participants é mirent des critiques sur le caractère approximatif des examens, le désaccord éclata entre délégués français d'une part, anglais et américains d'autre part ; les premiers étant partisans des réponses rédigées ; les autres, tenants des tests.

Comment se présente le bilan des examens ?

LE PASSIF.

1. Contrairement à l'opinion encore très répandue parmi les professeurs qui les appliquent, leur verdict est loin de mériter une confiance totale.

- Les épreuves imposées, ne couvrant pas la totalité de la matière, ne représentent qu'un coup de sonde parmi les connaissances ou les capacités à contrôler. Le meilleur moyen de réduire le hasard est l'augmentation du nombre des items, mais ce procédé se heurte à la nécessité d'assigner des bornes à la durée des épreuves.

- Une cause non négligeable de fluctuation réside dans deux facteurs difficiles à maîtriser et à estimer : la variabilité des candidats et des conditions extérieures lors du déroulement des opérations. La réaction affective de chaque élève à la situation diffère selon sa stabilité émotionnelle du moment, son état de santé, la pression familiale ; en outre, du fait du temps limité, un incident mineur, même le bris d'une pointe de crayon, cons-

titue un handicap inaperçu par le professeur. Dans des épreuves comme la dictée, la place occupée dans la salle peut fausser les résultats. De tels facteurs d'irrégularité sont spécialement actifs au cours des périodes de rapide évolution physique ou intellectuelle ; en particulier, plusieurs auteurs les ont mis en évidence au moment de la puberté (4).

- La constance dans la notation des réponses est un autre facteur d'incertitude. Les travaux français rappelés ci-dessus (2) ont fourni maints exemples de discordances frappantes : écarts entre les jugements d'une même copie, bien que les examinateurs eussent préalablement établi des critères communs ; divergence des notes attribuées par un correcteur au même travail à quelques mois d'intervalle. Surtout lorsque le nombre de candidats est élevé, l'humeur et la fatigue variables d'un examinateur peuvent être des causes importantes de désaccord.

- Les tests échappent dans une large mesure à ces critiques, ils ne sont cependant pas totalement parfaitement fidèles. En Grande-Bretagne, où ce mode d'examen a été l'objet de perfectionnements attentifs du fait de l'intérêt passionné de l'opinion publique aux concours d'entrée dans les écoles secondaires de type académique, les meilleures de ces épreuves — dont le coefficient de fidélité s'élève jusqu'à 0,98 — avantagent ou désavantagent encore 5 % des candidats. Mais il faut noter que de tels tests sont rares et que la stabilité de la notation baisse considérablement dès que cette constance diminue. Ainsi, Jeffery (5)

montre par l'exemple ci-après combien est fragile la fidélité des notations. Si pour un test dont la moyenne est 100 et l'écart-type 15, on calcule la stabilité par la corrélation entre les items de rangs pairs et impairs :

- pour une corrélation de 0,95, 45 % des candidats sont jugés à moins de 2 points de leur note réelle ; 63 % à moins de 3 points ;
- pour une corrélation de 0,90, 33 % des candidats sont jugés à moins de 2 points de leur note réelle et 47 % à moins de 3 points.

2. Dans les systèmes scolaires sélectifs, la fonction principale des examens d'admission ou de passage est de fournir un pronostic au sujet de la réussite future des élèves. Les taux d'échecs aux niveaux des établissements du second degré et des universités en France et en Belgique révèlent que ces prédictions basées uniquement sur les résultats aux examens sont vraiment peu sûres. En réalité, même si les épreuves appliquées sont d'une fidélité élevée, les données qu'elles fournissent forment le simple constat d'une situation globale actuelle dont les éléments sont nombreux et variables : l'état de santé du sujet, le poids des conditions affectives et socio-culturelles du milieu familial, l'influence des relations avec les professeurs, avec les condisciples, avec les compagnons du dehors.

- On s'est efforcé d'élever la probabilité des prédictions, surtout dans les situations de concours, où les verdicts tranchent plus brutalement. Dans plusieurs pays, on joint aux résultats des examens les notes obtenues à des tests mentaux et les estimations quantifiées des maîtres. Ces procédés sont surtout utiles dans la zone des résultats voisins de la note critique d'admission ou de passage. Pour les sujets classés dans cette frange douteuse (il est possible de lui donner une expression statistique), ces moyens complémentaires permettent d'amélio-

(3) Monroe (P.). — *Conference on Examinations* (I), 1931. New York, Teachers College, Columbia Univ. 1931.

Monroe (P.). — *Conference on Examinations* (III), 1938. New York, Teachers College, Columbia Univ. 1938.

(4) Derivière (R.). — *Les difficultés d'apprentissage scolaire des talents pubertaires*. — *Enfance*, 1960, n° 3.

De Coster (S.) et Goossens (G.). — *Les variations du comportement pédagogique pendant la puberté*, Paris, Enfance, 1953.

(5) Jeffery (G.-B.). — *Statistical theory of combined scores and the reliability of intelligence scores*, in : National Union of Teachers, *Transfer from primary to secondary schools*, London, Evans Brothers, 1949.

rer la validité des jugements (6). Ainsi, Yates et Pidgeon (7), obtinrent 90 % de confirmation, à deux ans d'intervalle, des résultats d'un examen d'admission dans l'enseignement du second degré portant sur 1 179 élèves. Une telle précision est rare ; ces auteurs signalent cependant que, généralisée à l'échelle du pays, 50 000 enfants anglais seraient engagés chaque année dans une direction d'études qui ne leur conviendrait pas.

3. Une erreur rarement corrigée consiste dans une simple totalisation de notes de dispersion différente ; ce procédé fausse les coefficients de pondération arrêtés par les autorités scolaires. Un contrôle effectué par l'Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (8) sur les notes à l'entrée en 6^e dans cinq écoles parisiennes fut révélateur à cet égard. Dans le même établissement les écarts-types variaient de 7,15 en dictée à 1,60 pour la présentation des travaux. Aussi, les pondérations réglementaires étaient-elles profondément altérées ; par exemple, en 1955 elles variaient de 4 à 4,9 au lieu de 3 en dictée dans les cinq écoles ; en calcul, de 5,8 à 7 au lieu de 6 ; en questions sur un texte, de 2,8 à 3,1 au lieu de 4 ; en présentation, de 0,4 à 0,9 au lieu de 1. On voit que cette lacune avait bouleversé la hiérarchie des intentions des examinateurs.

4. Le contenu des examens exerce une rétroaction sur l'enseignement et peut contribuer à modifier l'esprit des programmes et des directives méthodologiques.

Voici un exemple de cette « action en retour », relevée par la National

(6) Pilliner (A.-E.G.). — *The position and size of the border-line group in an examination*, Brit. J. of Educational Psychol., Vol. XX, 1950.

(7) Yates (A.) et Pidgeon (D.-A.). *Admission to Grammar School*, London, Newnes, 1957.

(8) Guerbet-Seux (A.-M.) et Reuchlin (M.). — *Etude sur l'examen d'entrée en sixième dans cinq établissements scolaires parisiens*, Paris, BuJ. de l'I.N.O.P., 1958.

Foundation for Educational Research in England and Wales (9). Dans la plupart des circonscriptions scolaires anglaises, la sélection vers les divers types d'enseignement du second degré est opérée d'après les résultats à des tests d'arithmétique, de langue maternelle et d'intelligence, appliqués en dernière année d'école primaire. Du fait de considérations administratives, une partie des élèves de même âge restent dans le cycle primaire tandis que, dans la même ville, les autres furent admis dans des modern schools. Les mêmes épreuves furent à nouveau administrées aux deux groupes à un an d'intervalle. Le tableau ci-dessous indique les pertes et les gains moyens aux trois épreuves d'une année à la suivante (moyenne 100, écart-type 15).

Tests	Groupe primaire (260 élèves)	Groupe modern schools (749 élèves)
Arithmétique	+ 3,63	— 5,14
Anglais	+ 2,10	— 1,47
Intelligence verbale	+ 2,55	— 2,79

L'avantage des notes des enfants restés à l'école primaire révèle l'influence du souci du genre d'épreuves sur l'enseignement des instituteurs.

5. On reproche aussi aux examens d'être des causes de pertes de temps considérables. Cette critique est certes fondée en Belgique, où deux fois par an, l'enseignement de nouvelles matières est interrompu pendant au moins une semaine en vue des révisions préalables aux épreuves ; celles-ci prennent 6 à 10 jours ; les compositions terminées, le rythme du travail productif ne reprend qu'à mesure de la liquidation des tensions et de la fatigue. Ces durées représentent des mini-

(9) Yates (A.) et Pidgeon (D.-A.). — *L'emploi des tests en orientation scolaire*, Univ. de Caen, V^e Colloque de Pédagogie scientifique, 1957.

mums ; au second cycle de l'enseignement du second degré, il faut y ajouter des oraux et dans le technique, des épreuves pratiques souvent très longues.

En divers pays, on s'est efforcé de réduire ces périodes creuses ; la solution la plus fréquemment adoptée consiste à limiter l'organisation d'examens aux niveaux terminaux des cycles ; dans les autres classes, les passages sont réglés d'après l'appréciation des notes scolaires tenues régulièrement par les professeurs.

6. On a parfois accusé nos systèmes d'examens de nuire au développement harmonieux des élèves. Notre structure scolaire, très sélective, contribue à freiner plutôt que favoriser

l'épanouissement psychologique des enfants et des adolescents : pour les mieux doués, la compétition incite à l'individualisme égoïste ; pour les moyens et les médiocres, les épreuves font peser la hantise permanente de l'échec et finalement le dégoût des études. Quant aux classements publiquement proclamés, ils sont péniblement ressentis par les derniers, cependant moins souvent responsables que victimes de la faiblesse de leurs capacités ou des conditions défavorables du milieu.

Des tensions ou des conflits sont parfois provoqués au sein des familles par les concours ou les examens compétitifs. Fréquemment, il s'agit d'élèves doués ou moyens dont on veut obtenir des sur-performances par des exercices supplémentaires, par des leçons

particulières, par la claustration ou la suppression des loisirs. Il n'est pas rare que des parents transfèrent des rêves d'ascension qu'eux-mêmes n'ont pu réaliser, sur leurs enfants alors que ceux-ci ressentent peu d'inclination pour la direction d'études qui leur est imposée. Des écoliers arrivent aussi aux épreuves frappés d'une anxiété qui leur a été communiquée par l'attitude imprudente de mamans inquiètes.

Un certain trouble émotionnel est fréquent au niveau du second degré. Lors d'un sondage belge sur le travail après la classe (10), la question suivante avait été posée à des élèves de 6^e, 4^e, 3^e, 1^{re} d'enseignement moyen et de dernière année d'école normale (2031 sujets). « Lors d'un examen ou d'une interrogation écrite, devenez-vous nerveux au point de ne pas obtenir des résultats correspondant à vos moyens et à vos efforts ? » Trois degrés étaient prévus pour les réponses : rarement, souvent, presque toujours. Plus de la moitié des interrogés signalaient ressentir souvent ou presque toujours un tel handicap. Contrairement à ce que l'on avait pu attendre, les fréquences étaient à peu près égales chez les garçons (54,2 %) et chez les filles (54,6 %) apparemment plus émotives. En revanche, les élèves étant répartis en trois groupes selon leurs résultats dans leur classe, les fréquences étaient respectivement les suivantes : 38,2 % dans le tiers supérieur, 59,3 % dans le deuxième tiers et 67,5 % dans le tiers inférieur.

Cependant, des difficultés ont rarement un caractère pathologique : en Grande-Bretagne, un relevé des cas soumis aux Child Guidance Clinics, entrepris dans une aire géographique couvrant 212 000 écoliers de 5 à 16 ans, révéla que sur 5 705 sujets ayant eu besoin de consultations des services d'hygiène mentale, le psychologue ou le psychiatre avaient signalé les

examens comme facteurs de trouble dans 41 cas seulement (11).

7. Les examens contribuent à la détérioration du climat de l'école, spécialement dans les milieux où ils font l'objet de classements rendus publics.

Les pressions des parents et des maîtres peuvent inciter les élèves à réussir malgré tout, même en faussant les règles du jeu. Quels que soient les règlements et la surveillance, rares sont les établissements où l'on ne doit sévir plusieurs fois chaque année contre des tentatives de tricherie.

Cette plaie est à ce point nocive que sa seule menace suffit à corrompre le climat d'une classe : de tuteur paternel, le maître à l'affût de la faute devient le garde-chasse, ennemi du braconnier en puissance. Même si aucun incident n'éclate, les relations entre les élèves se détériorent si l'un d'eux est soupçonné de fraude par ses condisciples.

Certes, des mesures préventives peuvent être prises, comme la création d'un climat serein et coopératif, la discrétion de la surveillance, mais les tentations resteront puissantes tant que subsistera le caractère compétitif des examens scolaires.

Souvent aussi, la publication des résultats place les maîtres dans une situation sans issue. Les directives pédagogiques insistent sur la formation de l'esprit d'initiative et du sens créateur mais les épreuves élaborées ou approuvées par les autorités mettent surtout en œuvre l'accumulation du savoir ; les cours de méthodologie ne manquent pas de mettre en valeur la pratique de l'entraide et de la coopération, mais les examens dressent les élèves en concurrents.

Est-il étonnant que les professeurs réléguant à l'arrière-plan leur mission éducative, accordent le primat à l'acquisition des connaissances au lieu d'entraîner à découvrir, limitent les

curiosités aux parties du programme sanctionnées par des épreuves, stimulent le zèle des écoliers par la menace des examens plutôt que par des motivations plus saines ?

Bien souvent enfin, le jugement du public est fondé sur des critères rudimentaires : on porte l'attention sur les notes les plus élevées en valeur absolue sans tenir compte des niveaux de départ ; on est injuste envers les maîtres enseignant dans des milieux défavorisés et dans les classes faibles des grandes écoles où des résultats moins spectaculaires n'ont cependant pu être conquis qu'au prix d'un effort missionnaire de tous les instants.

On a aussi passé au crible de la critique les instruments d'évaluation en usage dans les examens scolaires.

1. La grande querelle de l'entre-deux-guerres, — réponses rédigées ou tests à choix standardisés —, n'est pas éteinte.

L'usage des tests est surtout répandu dans les pays de langue anglaise ; leurs avantages les plus appréciés sont les suivants (12) :

- la rapidité de leur passation ;
- la fidélité de leur notation ;
- le grand nombre de questions, qui permet le contrôle, en une seule épreuve, de la maîtrise de la quasi-totalité d'une matière ;
- le caractère relatif et non absolu des notes, du fait de l'existence de normes et, par conséquent, la comparabilité plus objective des résultats.

Mais les partisans des formes classiques d'examen leur reprochent de concentrer l'attention des maîtres sur les mécanismes et de négliger l'expression écrite de la pensée. Spécialement dans l'enseignement post-primaire, les tests ne mettent guère en œuvre certains aspects élaborés de l'activité intellectuelle : le sens créateur, la con-

(10) Hotyat (F.). — *Les tâches après la classe dans l'enseignement moyen et normal*, Bruxelles, Institut de Sociologie, 1965.

(11) Vernon (P.-E.). — *Secondary School Selection*, London, Methuen, 1957.

(12) De Landsheere (G.). — *Les tests de connaissance*, Bruxelles, Editest, 1964.

centration et l'ordonnance des idées au service d'un thème.

Les réponses rédigées nous paraissent nécessaires lorsqu'il s'agit :

- d'effectuer des comparaisons ou de mettre des contrastes en évidence ;
- de formuler et d'établir des assumptions ;
- de résumer ou de synthétiser un ensemble de matériaux de pensée ;
- de tirer des conclusions d'un large groupe de données.

La faiblesse de cette forme d'examen réside dans le manque d'accord des correcteurs. On s'est efforcé d'assurer une meilleure fidélité à la notation des rédactions. Diverses méthodes (13) ont été proposées, dont les plus typiques sont les suivantes :

- a) on prend la moyenne de plusieurs appréciations d'impression globale après simple lecture de 3 ou 4 examinateurs dont on vérifie la stabilité du jugement par des coups de sonde à intervalles si le nombre de copies est élevé. Les recherches anglaises (7) dans ce domaine conduisent à estimer que ce procédé permet d'atteindre des coefficients de fidélité de 0,90 à l'entrée de l'enseignement du second degré ; mais le degré d'accord tend à baisser aux niveaux scolaires plus élevés.
- b) On compare chaque copie à une échelle de travaux-types établie par une équipe de juges après prélèvement d'un échantillon représentatif de la masse. Ce système est assez précis si l'on a relevé les caractéristiques de cette hiérarchie de normes avant d'entreprendre la correction. Mais il n'est utilisable que jusqu'à la fin du niveau primaire, pour des rédactions de peu d'étendue.
- c) On procède à la notation analytique, souvent à six points de vue : trois pour le fond (clarté et continuité de

la pensée, originalité des idées, richesse du fond) et trois pour la forme (complexité des phrases, variété et correction, richesse et exactitude du vocabulaire). Ce mode de cotation, combinable avec le précédent, permet d'attirer l'attention des candidats et des professeurs sur les qualités et les défauts des compositions. Mais il est long car il exige six lectures. En outre, son emploi est discutable aux examens de fin d'études : Hartog (14) fait remarquer qu'à la limite, il permettrait d'attribuer la moitié des points à un candidat exprimant des idées étrangères au sujet avec clarté et élégance ou, à l'opposé, à un autre présentant des pensées intéressantes dans une langue tout à fait incorrecte.

2. La quantification de données qualitatives pose des problèmes analogues à ceux relatifs à la notation des rédactions. Dans la vie scolaire, cette situation se présente lorsqu'il s'agit, lors d'épreuves de sélection ou de diplôme, d'apprécier des travaux pour lesquels la sommation de notes partielles n'est guère valable, comme des écritures, des vêtements, des productions esthétiques.

Dans les cas où il est possible et utile de fonder le jugement sur la considération d'un vaste échantillon, on peut établir préalablement un système de référence statistiquement valable auquel on rapportera les réalisations particulières. Ainsi, l'échelle d'écriture de R. Piscart (15) comprend trois séries de neuf graphies modèles du même texte à trois vitesses définies pour chacune des classes primaires ; ces normes sont fondées sur le classement méthodique de plusieurs dizaines de milliers d'exemplaires.

Si la construction d'échelles ne présente pas d'intérêt pratique, le procédé

(14) Hartog (P.). — *The marking of English Essays*, London, Macmillan, 1947.

(15) Piscart (R.). — *Echelle d'écriture pour les écoliers d'expression française*, Louvain, Nauwelaerts, Paris, Vrin, 1950.

de notation suivant est souvent employé : on classe les productions en, — 3, 5, 7, 9... —, un nombre impair de catégories, après une étude préalable des critères et on considère la moyenne des impressions de plusieurs correcteurs. Parfois, on procède contrairement par di- ou trichotomies successives ; par exemple, on peut d'abord répartir les dessins en trois piles, les bons, les moyens, les médiocres, puis diviser chacune d'elles en trois sous-groupes.

Un système analogue est aussi utilisé pour l'appréciation de traits de personnalité scolaire comme l'application, le soin, l'initiative, l'esprit de coopération, la courtoisie, les relations avec les condisciples. Certaines précautions sont essentielles dans l'application de telles échelles d'estimation. Chacun des degrés doit être défini avec précision. L'appréciation doit seulement intervenir après une période suffisamment longue pendant laquelle l'appréciateur prend note des événements susceptibles de fonder son jugement final. On recommande parfois de répartir approximativement la population à estimer selon des fréquences correspondant à une distribution gaussienne.

Une faiblesse de ces procédés réside dans la difficulté d'écarter les effets de « halo », l'influence d'impressions subjectives étrangères aux valeurs à apprécier ; cette tendance n'est pas rare parmi les enseignants, engagés dans l'action vers le rendement ou la discipline de la classe.

3. Les examens oraux conservent une large vogue en de nombreux pays au niveau post-primaire ; pourtant, ils sont l'objet de critiques sévères.

On leur reproche de ne pas accorder des chances égales à tous les étudiants ; quant au fond, les questions sont différentes, même si l'interrogateur jette des coups de sonde dans divers prolongements de la matière à l'occasion des réponses au thème de départ.

Surtout, des éléments d'ordre affectif peuvent fausser l'objectivité des opé-

(13) Schonell (F.-J.). — *Backwardness in the basic subjects*, Edinburgh, Oliver and Boyd, 1942.

rations (16). La gamme des caractères des examinateurs d'oral est d'une grande variété ; on peut noter, par exemple : les ouverts et les distants, d'une froideur glaciale ; les posés et les nerveux mitraillant leur victime de rafales de questions ; les taciturnes et les loquaces, portés à amorcer les réponses ; les souriants et les coléreux, éclatant de mauvaise humeur à la moindre faiblesse. Ces attitudes peuvent impressionner très diversement les étudiants, surtout les jeunes, selon leur forme de personnalité ; certains sujets sont stimulés par la situation ; d'autres sont inhibés et ne sont pas jugés d'après leur valeur réelle ; des timides peuvent réagir par des éclats d'agressivité à une réflexion peu amène. Bref, les multiples combinaisons de ces caractères sont des facteurs susceptibles d'influencer le rendement des candidats et la note de l'examinateur.

La division de l'attention de l'interrogateur entre la conduite de l'entretien et l'appréciation des réponses est une autre faiblesse des épreuves orales ; passant alternativement de l'une à l'autre de ces phases, il garde difficilement un souvenir assez précis du déroulement des opérations pour le traduire par une note fidèle. Enfin, comme c'est le cas pour des cours universitaires, si le même professeur doit recevoir un grand nombre d'étudiants, rares sont les hommes assez stables pour tenir la balance de leur jugement au même niveau malgré la fatigue et pour se rééquilibrer sans délai après un train de réponses médiocres.

Quant à l'interview, encore à la mode chez certains juges, elle présente les défauts de l'oral à un degré encore

plus élevé. Si un thème commun est imposé à tous les candidats, ceux qui y sont familiers sont avantagés ; si le sujet est librement choisi, la comparaison de matières ressortissant à des disciplines différentes n'est guère possible. De plus, cette forme d'épreuve conduit facilement vers le domaine des opinions et les examinateurs jugent difficilement avec la même objectivité le candidat d'esprit souple s'adaptant avec habileté aux points de vue des jurés et la personnalité indépendante mettant quelque passion à défendre une thèse originale ou non conformiste.

Beaucoup d'interrogateurs croient à l'application aisée et sûre de l'interview ; c'est là une vue erronée. Ce mode d'examen est analogue à la méthode clinique mise au point comme instrument de recherche en psychologie génétique par Piaget (17). Celui-ci a montré que l'entretien peut faire surgir certes des attitudes ou des croyances spontanées, mais aussi des opinions déclenchées ou suggérées ; tout cet apport doit donc subir le tri d'une analyse critique minutieuse et son hétérogénéité ne peut être décelée qu'au prix d'un long entraînement. Comment opérer une telle décantation dans l'agitation d'une session d'examen ?

Hartog et Rhodes (18) citent un exemple frappant de l'absence de fidélité de telles épreuves : lors d'un examen pour le Civil Service, on décida de noter par ce procédé la vivacité d'esprit, l'intelligence et l'apparence générale des 16 candidats : ceux-ci furent soumis à deux groupes indépendants de quatre jurés expérimentés qui s'étaient préalablement mis d'accord sur la procédure et l'interprétation. Le coefficient de corrélation entre

les moyennes des jugements fut seulement de 0,41 ; le premier classé par le second groupe était onzième pour le premier et le premier du premier groupe treizième pour le second.

L'ACTIF

Les imperfections souvent relevées dans l'organisation des examens ont parfois incité à proposer leur suppression. Une telle position nous paraît peu soutenable.

1. La pratique régulière d'un système d'orientation et de sélection d'après les capacités est nécessaire au niveau post-primaire, spécialement dans les conditions actuelles placées sous les signes complémentaires de l'expansion scolaire et des besoins croissants en personnel instruit. Elle s'impose aux bifurcations en vue de réduire le taux des échecs et les dommages qui en résultent ; gaspillages de temps et d'argent, tensions et crises psychologiques. Des concours sont justifiés à l'entrée d'études spécialisées aboutissant à des occupations présentant des débouchés nettement limités. De plus, le caractère externe de certains examens à des niveaux terminaux constitue une garantie d'impartialité, un facteur d'un minimum d'unité du système d'enseignement national et une consécration du droit du public au contrôle du rendement.

Les notes scolaires peuvent servir au titre de compléments d'investigation, mais elles ne garantissent pas une objectivité suffisante si elles sont utilisées exclusivement. Certes, elles peuvent atténuer les effets du hasard par leur accumulation au cours d'une année scolaire et elles sont moins brutales que les examens car l'étudiant peut se reprendre après une interrogation décevante. Mais elles sont exposées aux déformations dues à la subjectivité des professeurs, attestée par la différence considérable qu'elles présentent d'un maître à l'autre.

2. Comme dans les autres activités humaines, le contrôle est un instrument indispensable à la régulation et

(16) Ruarus (D.-G.) et Van Raalte (C.-R.). — *De Kunst van Examen Doen*. Praktische Wenken voor Examencandidaten, Leiden, Nederlandsche Uitgeversmaatschappij, 1953.

Ruarus (D.-G.) et Van Raalte (C.-R.). — *De Kunst van Examineren*. Praktische Wenken voor examenafnemende instanties en voor Examinatoren, Leiden, Nederl. Uitgewers, 1953.

(17) Piaget (J.). — *La représentation du monde chez l'enfant*, Paris, Alcan, 1926 ; *La causalité physique chez l'enfant*, Paris, Alcan, 1927.

(18) Hartog (P.) et Rhodes (E.-C.). — *An examination of examinations*, London, Macmillan, 1935.

au progrès de l'enseignement. Quels que soient notre dévouement, notre compétence et notre finesse psychologique, l'excellence de notre rendement ne dépend pas de nous seuls mais aussi de chacun des enfants qui peuplent notre classe. Leurs capacités, leurs formes de personnalité sont diverses et, d'un jour au suivant, leur état physique, leurs dispositions affectives sont des facteurs de variation qui nous échappent presque totalement. Même si nous avons pesé les résultats de nos leçons, corrigé les faiblesses et les lacunes, l'intégration des acquisitions nouvelles dans le capital varié de chacun, l'oubli ou le renforcement, la répercussion des événements extérieurs à l'école sur le savoir et le pouvoir, sont pour la plus large part, hors de notre influence et sont d'autres sources de diversité. Au terme de l'enseignement d'un groupe de matières, le contrôle objectif nous permet de savoir dans quelle mesure nos efforts ont porté des fruits et de tirer de ces constatations des leçons pour notre activité future.

Les grands examens externes sont particulièrement utiles à ce point de vue car leurs résultats constituent de véritables normes auxquelles les maîtres peuvent se référer pour apprécier le rendement de leur classe. Par exemple, le ministère belge de l'Éducation nationale effectuait régulièrement l'analyse quantitative et qualitative de données fournies par les examens de fin d'école primaire de l'ensemble des établissements de langue française ayant participé à ces épreuves. La diffusion de ces documents chez les inspecteurs et les instituteurs donne à chacun l'occasion d'un fructueux bilan de ses réussites et de ses faiblesses (19).

Dans ces travaux étendus, on s'efforce d'éviter de dresser les régions

ou les écoles en compétitrices. Cette précaution est nécessaire car les contingents sont hétérogènes, du fait de la diversité des conditions socio-culturelles et de l'équipement pédagogique des classes. Un procédé élégant a été mis au point à cet effet par le groupe de recherches internationales sur les acquisitions scolaires travaillant avec la collaboration de l'Institut de l'Unesco de Hambourg (20). Les résultats ne sont pas donnés en valeur absolue, mais sont convertis en notes standard de moyenne zéro pour chaque pays ou chaque groupe. L'ensemble des performances d'une région est ainsi traduit par un profil où les notes positives et négatives s'équilibrent

3. De plus, ces épreuves fournissent des motivations à un travail pédagogique positif de mise en ordre que les maîtres sont souvent portés à négliger.

Toutes les matières d'une branche d'études n'ont pas une égale importance ni la même signification. Certaines ont seulement servi de support à celles qui suivent ou de transition entre deux chapitres ; leur intérêt est passé dès qu'elles ont rempli leur rôle. D'autres n'ont pas d'utilité en elles-mêmes, mais leur masse totale forme l'arrière-plan d'informations dans lequel viendront s'associer les connaissances et les performances intellectuelles nouvelles. Leur volume et leur disponibilité surtout contribuent à faciliter la rétention et l'intégration des apports futurs.

La préparation à l'examen aidera à opérer la sélection entre, d'une part le noyau des notions et des capacités essentielles et d'autres part, la masse du savoir moins important ; à payer le prix de l'acquisition stable du premier par l'hyperfixation et par des refixations périodiques ; à effectuer des révisions individuelles ou collectives en fonction des faiblesses révélées par l'application d'épreuves diagnostiques.

La période précédant les examens est aussi celle d'un couronnement indispensable, celle des grandes synthèses. L'enseignement a progressé pas à pas, par petites tranches pendant l'année scolaire. Tout ce capital doit être structuré, car les élèves n'y introduisent pas spontanément de l'ordre : pour la plupart d'entre eux, les feuilles cachent les arbres, les arbres cachent la forêt. En outre, le savoir et le pouvoir acquis tendent à rester cloisonnés, séparés de ceux des autres disciplines et, partant, peu utilisables.

Les révisions permettront d'organiser ces acquisitions en y faisant ressortir les directions principales, en les reliant à d'autres aspects des connaissances déjà maîtrisés, en éveillant enfin chez les étudiants la soif vers de nouveaux horizons.

4. On a parfois reproché aux examens de nuire à l'épanouissement harmonieux des enfants et des adolescents. Cette opinion nous paraît trop absolue.

Tous les aspects de l'évolution vers la maturité induisent des états de tensions ; tous les progrès sont des réponses victorieuses à des défis. L'arrivée de pouvoirs neufs à maturité s'accompagne d'une tendance à l'exercice, dont bien des manifestations ont été mises en évidence en psychologie génétique. Et, selon l'expression de Maria Montessori, les expériences nouvelles au cours de ces « périodes sensibles » ont une répercussion sur l'être en devenir. Si l'enfant a tiré quelque satisfaction de ses premiers essais, il sera encouragé à les reproduire. Si, au contraire, la résonance affective de l'événement a été neutre ou négative, le sujet moins porté à l'apprentissage, laissera plutôt la fonction s'assoupir.

5. L'école est considérée à la fois comme un organisme de conservation et de progrès de la société ; mais la première fonction l'emporte généralement sur la seconde. Dans la période actuelle d'accélération des changements, ce décalage constitue parfois

(19) L'orthographe, Enseignement primaire, Bruxelles, ministère de l'Éducation nationale, 1964 ; Lecture silencieuse, Enseignement primaire, Bruxelles, ministère de l'Éducation nationale, 1945.

(20) Foshay et al. — Performances intellectuelles des écoliers de treize ans dans 12 pays, Hambourg, Institut de l'Unesco pour l'Éducation, 1962.

une entrave. Aussi les appels aux réformes sont-ils fréquents de tous les points de l'horizon aussi bien que du monde pédagogique : la presse quotidienne y fait de fréquentes allusions, les milieux économiques souhaitent recevoir une jeunesse mieux préparée aux tâches qui l'attendent. Par l'ampleur de la part de l'éducation dans les budgets nationaux, par l'importance accrue des sacrifices des familles à l'instruction, l'école devient de plus en plus nettement une institution sociale et doit harmoniser ses objectifs, ses programmes, ses méthodes, avec ces exigences nouvelles.

Dans toutes les directions d'études d'ailleurs, des innovations fleurissent, nombreuses. Mais comment sélectionner les plus efficaces d'entre elles à l'abri des trompettes de la publicité, sinon en opérant l'analyse objective de résultats fournis par des examens ?

Déjà des autorités scolaires ont commencé à substituer des méthodes scientifiques de documentation aux aléas des intuitions dans la révision des programmes. La Suède a largement ouvert la voie dans ce sens. L'Institut de Pédagogie de l'Université de Stockholm a été chargé d'entreprendre une vaste recherche — subventionnée conjointement par le gouvernement et par un organisme privé, le Conseil industriel d'études économiques et sociales — devant servir de base à une réforme de l'enseignement général au niveau post-primaire (21).

On a commencé par consulter les professeurs d'une part, les utilisateurs d'autre part, au sujet de l'intérêt de chacune des matières en langue maternelle et en mathématiques d'après une liste détaillée préalablement établie. Puis on a consulté les agents de cadre de diverses spécialités professionnelles

au sujet des capacités du personnel dans les chapitres retenus. En outre, on a appliqué des épreuves communes aux employés et ouvriers de 18 à 30 ans d'un certain nombre d'établissements et aux adolescents de l'âge où ces catégories avaient abandonné autrefois les études.

Les comparaisons des performances de ces deux groupes entre elles et avec les notes scolaires respectives permirent de déterminer non seulement les points forts et faibles des programmes, mais aussi les modifications positives et négatives subies par le savoir et les capacités après la sortie de l'école. Cette documentation servit de base au réajustement des programmes et des méthodes.

Un travail analogue fut entrepris sur les diverses branches enseignées au Gymnase, avec la collaboration des universités et des autres établissements d'enseignement supérieur.

L'AMELIORATION DES EXAMENS

Si les examens sont loin de posséder une valeur discriminatoire absolue et peuvent être la source de certains dommages chez les enfants et dans les classes, ils restent cependant nécessaires à divers moments des études dans les systèmes scolaires contemporains.

Quelles précautions prendre en vue d'en assurer la meilleure précision, de prévenir leurs effets négatifs et, au contraire d'en faire des auxiliaires de l'activité éducative ?

1. Pour l'admission, pour le contrôle interne des progrès, comme pour le couronnement d'un cycle, les examens doivent être établis en fonction d'objectifs clairement définis : connaissances, capacités, intérêts, traits de personnalité.

Le problème des buts est souvent négligé ou noyé sous des abstractions philosophiques dans la formation des maîtres. Cette carence est regrettable.

Spécialement dans les matières dites formatives, les professeurs ont tendance à attribuer une valeur absolue à leur cours et à porter la plus grande part de leur effort sur les connaissances en elles-mêmes plutôt que sur l'activité éducative. Et bien des manuels de pédagogie se réfèrent encore à une psychologie dépassée, sans portée véritable, lorsqu'ils traitent des fonctions intellectuelles mises en œuvre dans les matières d'études. On admet communément que l'éducation est une action réfléchie et volontaire en vue de transmettre des valeurs considérées comme souhaitables et de susciter chez l'élève le désir de progresser. Les objectifs partiels visés lors du travail quotidien dans les classes doivent tenir compte de ces deux fins, non uniquement de la première.

Cette préoccupation consciente de la cohérence des moyens et des principes directeurs fait l'objet de travaux méthodiques depuis quelques années. Un groupe de chercheurs, animé par B.S. Bloom, s'efforce d'établir une véritable taxonomie des objectifs éducatifs d'inspiration psychologique : cognitifs, affectifs, psycho-moteurs au niveau du passage de l'enseignement secondaire au supérieur. Les ouvrages portant sur les deux premiers volets de cette classification sont actuellement publiés.

En ce qui concerne les objectifs cognitifs, les grandes rubriques, elles-mêmes subdivisées, sont : les connaissances, les capacités ressortissant surtout aux formes de la compréhension, de l'analyse, de la synthèse, de l'application, de l'appréciation (22).

Les objectifs affectifs de l'enseignement sont relatifs au montage d'intérêts, à l'émergence de valeurs et à leur structure hiérarchique. Les auteurs classent les rubriques principales dans le sens d'une internalisation croissante : à la limite inférieure,

(21) Husen (T.) et al. — *Curriculum Research in Sweden*, Educational Research, Vol. VIII, 3, 1965.

Husen (T.) and Dahlof (V.). — *An empirical approach to the problem of Curriculum Content*, Revue Internationale de Pédagogie, 1965, n° 1.

(22) Bloom (B.-S.) et al. — *Taxonomy of Educational Objectives*, I. Cognitive Domain, Longmans, 1956.

l'acceptation, puis la réaction, la valorisation, l'organisation d'un système de valeurs et enfin leur influence plus ou moins profonde sur l'ensemble de la personnalité (23).

Certes, on pourrait être en désaccord avec certains détails de ce premier essai de taxonomie, estimer qu'il est malaisé d'y classer l'expression de la pensée ou le sens créateur, souhaiter qu'elle soit aussi adaptée à des niveaux scolaires inférieurs. Mais elle trace une voie nouvelle vers la clarification des objectifs de l'enseignement. Elle conduit à une répartition des questions et à une représentation des résultats selon des schémas à deux dimensions, par exemple, les matières premières en ordonnées et les objectifs en abscisses. Cette disposition, permettant une interprétation plus fine et plus diagnostique des données, est déjà utilisée par certains examinateurs américains (24) ; elle a été récemment appliquée dans une vaste recherche internationale sur les mathématiques dans l'enseignement du second degré de douze pays (25).

2. Il est très possible de réduire le trouble causé par la fréquence des examens dans la vie des classes. Déjà en maints pays, le nombre des grandes épreuves a été diminué par leur placement aux seuls niveaux critiques de la structure scolaire : admission à des études différenciées, début et fin des cycles. Ceux-ci et non les semestres ou les années délimitent l'unité et les exigences des programmes. Pendant les périodes intermédiaires, l'évaluation est fondée sur l'interprétation des notes et des dossiers scolaires. En outre, la pratique du rattrapage

des lacunes et des faiblesses partielles permet de réduire les taux d'échecs.

3. Les grands examens externes surtout doivent être limités aux degrés d'enseignement et organisés de manière telle qu'ils cessent d'être considérés comme redoutables par les enseignants et par les élèves.

Lorsqu'il s'agit d'épreuves d'admission, le pouvoir de décision doit certes être confié à un corps d'examineurs du degré qui accueillera les candidats. Mais il est utile que les maîtres de l'étage inférieur soient associés à certaines opérations et surtout consultés sur les objectifs précis et sur l'orientation de leur enseignement, de manière à tenir compte de ces données lors de la rédaction des questionnaires. La diffusion de l'analyse objective des résultats parmi les écoles participantes permettra à celles-ci de comparer leurs profils aux normes. Par de telles initiatives, la qualité des épreuves sera améliorée, les critiques éventuelles des maîtres contre le verdict des jurys seront moins fréquentes et les échanges contribueront à établir une meilleure harmonie et une continuité mieux assurée entre les niveaux successifs d'enseignement.

Deux initiatives semblent spécialement intéressantes parmi les essais de collaboration entre le second degré et le supérieur à l'entrée à l'université.

Bloom et Peters (26) ont mis au point un système de valeur prédictive élevée par une combinaison statistique des jugements des professeurs des écoles secondaires et des notes aux tests d'admission. Cette formule, appliquée à 18 000 étudiants de High Schools entrés dans des collèges a permis d'améliorer nettement les coefficients de corrélation entre les notes à l'admission et les résultats ultérieurs : les moyennes sont passées de 0,50 à 0,75-0,80.

En Nouvelle-Zélande, un nouveau

mode d'admission aux études supérieures, l'**accrediting system**, a été institué, à côté des examens. Les étudiants peuvent entrer directement dans une faculté déterminée sur recommandation des institutions du second degré reconnues par l'université. En contrepartie, un délégué de l'enseignement supérieur est un contact régulier avec les écoles accréditées. Parkyn (27) a minutieusement comparé, par le critère de la réussite à la fin de la première année, les divers modes de sélection possibles : examens de fin d'études, accrediting selon le jugement des professeurs du secondaire, épreuves ou tests d'admission. En général, les corrélations avec les avis des écoles accréditées, bien que modérées sont plus élevées que celles des autres systèmes.

4. Les recommandations suivantes de D. K. Wheeler (28) fournissent un résumé adéquat des principes à appliquer dans la préparation pratique des examens.

- a) On présentera les questions en fonction du contrôle d'objectifs précis : connaissances, capacités ou attitudes importantes visées lors du développement de la matière enseignée.
- b) La rédaction en sera claire en vue d'éviter les interprétations divergentes. Afin de prévenir des mécomptes, l'examineur priera quelqu'un d'autre de procéder à la critique de son projet et de sa conception de l'attribution des points, compte tenu de l'âge et de l'expérience des candidats.
- c) Il vaut mieux adopter un questionnaire facile et des normes sévères de notation :

(23) Krathwohl (D.-R.), Bloom (B.-S.), Masia (B.-B.). — *Taxonomy of Educational objectives. II. Affective Domain*, New York, David McKay, 1964.

(24) Dresel (P.-L.). — *Evaluation in general education*, Dubuque, Iowa, Brow. 1954.

(25) *International Study on achievement in mathematics* : a comparison of twelve countries (2 vol.), New York, John Wiley, 1967.

(26) Bloom (B.-S.) et Peters (F.-R.). — *The use of academic scales*, New York, The Free Press of Glencoe, 1961.

(27) Parkyn (G.-W.). — *Success and failure at the University. I. Academic performance and the entrance standard*. Wellington, New Zealand Council for Educational Research, 1959.

(28) Wheeler (D.-K.). — *Suggestions regarding the setting of marking of examination papers*, University of Western Australia, The Educand, V. 2., 1955.

- la correction est plus rapide ;
- les candidats sont plus nettement classés ;
- les considérations affectives n'interviennent pas dans les jugements.

d) Les questions seront ordonnées dans l'ordre de difficulté croissante.

e) Les considérations relatives à la forme (style, écriture, orthographe) doivent faire l'objet d'une notation séparée et ne peuvent influencer la correction du contenu de la réponse.

f) Dans les cas où la décision repose sur la somme de plusieurs épreuves, il y a lieu de ramener toutes les notes à la même moyenne et au même écart-type, puis de pondérer avant d'effectuer le total ; cette précaution est destinée à éviter les irrégularités provenant de la dispersion variable des résultats et de la sévérité différente des correcteurs.

g) Il est utile que l'examineur procède à l'analyse des résultats et à leur comparaison avec ceux des années précédentes en vue de contrôler son propre travail et d'en tirer la leçon pour l'avenir.

5. Un changement de la conception des examens pourrait exercer une influence profonde sur le climat même des écoles ; la popularité négative du contrôle devrait faire place à la notion constructive de son utilité éducative.

Il serait aisé d'amener les élèves à coopérer à leur évaluation. Ce procédé est de pratique courante dans l'enseignement technique. Lorsqu'il s'agit d'opérer la cotation de pièces mécaniques, un ou deux étudiants si possible choisis pour un temps déterminé, jouent un rôle analogue à celui du bureau de réception d'une entreprise. L'accord préalable ayant été établi quant à l'importance relative des notes partielles et des critères d'appréciation, chaque apprenti soumet contradictoirement ses productions aux condisciples élus. Pour les travaux dans lesquels l'invention et le goût jouent un rôle important et où la dicho-

tomie s'impose, l'évaluation peut être le résultat d'une discussion collective, après que les élèves ont été entraînés préalablement à la notation de pièces anonymes en vue de se former à l'objectivité.

Il est possible d'étendre ce système à l'estimation par les étudiants de leurs propres performances dans les branches d'études et dans les activités créatives. Le procédé a même été employé avec succès en vue d'amener des élèves à améliorer l'un ou l'autre aspect de leur comportement scolaire, moyennant certaines précautions comme l'établissement préalable d'un climat de confiance entre le maître et ses disciples ou la mise au point d'échelles d'appréciation. De plus, l'aspiration au dépassement et la confiance en soi se développeront plus facilement si l'accent est d'abord mis sur les progrès plutôt que sur les faiblesses.

Après un démarrage parfois laborieux, un climat favorable s'établit entre le professeur et ses élèves, le premier cesse d'apparaître comme le juge despotique rendant des verdicts sans appel et parfois arbitraires. En outre, l'étudiant entraîné à se poser des buts et à estimer dans quelle mesure il les atteint apprend à se connaître, accède à une vue réaliste de ses capacités, progresse plus rapidement vers l'autonomie et la maturité.

Le maître en tire un autre profit : en évaluant lui-même, il tend à porter surtout l'attention aux sujets extrêmes ; l'auto-estimation par les élèves lui donne la révélation des sujets moyens si souvent inaperçus dans les classes. Le professeur constate qu'eux aussi ont une personnalité, certaines aptitudes que l'on pourrait aider à s'épanouir.

Enfin, le simple constat des faiblesses est stérile : les résultats sont de simples avertisseurs ; les examens n'auront rempli leur rôle au sens complet du terme que dans la mesure où, conçus avec une intention diagnostique, ils se prolongeront par un réap-

prentissage adapté aux insuffisances ou aux lacunes individuelles.

•

Sous la pression en retour de l'immense effort actuellement consenti par les nations et les familles en faveur de l'éducation de la jeunesse, l'école s'engage laborieusement vers un nouvel idéal pédagogique : conduire progressivement chaque enfant vers la place convenant le mieux à ses moyens et à sa forme de personnalité. Dans cette perspective, une véritable mutation s'impose aux examens : à la sélection rigide, fondée sur « la survivance des plus aptes » du XIX^e siècle doit succéder une fonction plus souple et plus humaine : à chaque étape du développement, poser à l'enfant des défis qui lui permettront de connaître et d'affermir ses pouvoirs neufs, par un bilan largement positif des réussites sur les succès et par une aide tutélaire au réapprentissage des lacunes en vue de prévenir les effets traumatisants des faiblesses et des échecs.

Fernand HOTYAT,

président de l'Institut supérieur de pédagogie de Mons, Hainaut.

L'APPRECIATION DES ELEVES PAR LEURS PROFESSEURS (en classe de troisième)

Les travaux expérimentaux sur la notation des épreuves habituellement utilisées dans les examens sont suffisamment nombreux et cohérents pour que les grandes lignes des résultats obtenus se dégagent avec netteté. On sait notamment que les divergences entre appréciations portées par des correcteurs différents sur les mêmes réponses des candidats (écrites ou orales) sont importantes en moyenne (1).

A cette incertitude qui entache les appréciations des réponses à un examen, on a parfois opposé l'intérêt des appréciations portées par des professeurs sur leurs propres élèves. On a fait valoir à juste titre qu'un professeur disposait sur ses élèves d'informations beaucoup plus étendues, recueillies au cours d'une période de temps prolongée et en des circonstances multiples ; qu'il pouvait juger des qualités de chacun en se fondant non seulement sur les connaissances acquises à un moment donné mais encore sur l'évolution de ces connaissances, de l'attitude générale de l'élève et de sa maturité ; qu'il pouvait tenir compte de l'ensemble des circonstances qui confèrent un sens ou un autre aux résultats acquis.

La vérification expérimentale de ces hypothèses pose un problème technique beaucoup plus difficile que celui qui consiste à comparer plusieurs séries de notes attribuées indépendamment aux mêmes copies. On ne peut, ici, confronter deux témoignages indépendants sur le déroulement d'une année de scolarité. Une enquête récente (2) nous a cependant permis de rassembler quelques observations sur ce problème.

Il s'agit d'une enquête nationale rela-

tive aux facteurs exerçant une influence sur l'orientation scolaire et professionnelle des élèves parvenus à la fin du premier cycle secondaire. L'enquête a porté sur un échantillon de plus de 10 000 élèves de la classe de troisième, établi de façon à représenter aussi fidèlement que possible l'ensemble de la population des élèves fréquentant un établissement public à ce niveau en 1963-1964. Environ 250 renseignements ont été recueillis sur chaque élève, selon des procédures normalisées. Une telle extension de l'enquête correspondait à une hypothèse générale : le fait étudié se trouvait vraisemblablement placé sous la dépendance d'une multiplicité de facteurs psychologiques, pédagogiques, sociologiques, économiques. Aussi les renseignements recueillis portaient-ils sur ces différents domaines : épreuves psychologiques d'intelligence, d'aptitudes, d'intérêts, questionnaires relatifs à la scolarité de l'enfant, à ses attitudes et projets, à son niveau d'information sur les débouchés s'ouvrant à lui, questionnaire rempli par la famille et permettant notamment de connaître son niveau culturel, socio-économique et certaines de ses attitudes, fiche de renseignements sur la région (notamment du point de vue économique), sur l'établissement fréquenté par l'enfant, fiche d'appréciation scolaire remplie par les professeurs, épreuves normalisées de connaissances scolaires en français et en mathématiques, avis formulé par le conseil d'orientation. En outre, une enquête d'opinion était effectuée auprès des professeurs sur les connaissances qu'ils jugeaient nécessaires pour l'entrée en seconde. Un dernier questionnaire permit de connaître l'orientation effective des élèves à la rentrée de 1964. Les observations qui vont suivre constituent le résumé d'une faible partie du dépouillement statistique qui a été effectué sur ces différentes informations et sur les relations qui s'établissent entre elles.

(1) Piéron (H.). — *Examens et docimologie*, Paris, P.U.F., 1963, 191 p.

(2) Enquête réalisée dans le cadre d'une Convention de recherche de la Délégation générale à la Recherche scientifique et technique, avec la collaboration des services de l'orientation scolaire et professionnelle.

UNE DONNEE PRELIMINAIRE : LA DISPERSION DU NIVEAU MOYEN DES CLASSES.

Il est très vraisemblable que l'appréciation d'un élève par son professeur est en partie relative au niveau moyen de la classe fréquentée par cet élève. Pédagogiquement, il ne paraît guère possible, ni sans doute souhaitable, de ne pas adapter l'échelle d'appréciation utilisée au niveau moyen du groupe à laquelle on l'applique.

Nous disposons dans l'enquête d'épreuves de connaissances en français et en mathématiques, qui avaient été élaborées avec le concours de professeurs et qui étaient composées de questions formulées de telle façon que l'appréciation des réponses ne faisait pas intervenir un élément personnel de jugement. Cette appréciation s'effectuait suivant un barème unique qui, une fois établi, pouvait être appliqué de façon totalement objective. De telles épreuves ne prétendent pas couvrir l'ensemble des acquisitions qu'un élève peut effectuer dans le cours de ses études. Elles offrent cependant une sorte de toise commune permettant de comparer, à certains égards, des élèves d'origine scolaire différente.

Elles nous ont servi notamment à comparer les niveaux moyens de 409 classes de troisième sur lesquelles l'enquête portait. Cette comparaison devait mettre en évidence une dispersion considérable de ces niveaux moyens.

Si l'on considère l'ensemble des classes examinées, on constate en effet, en français, que 37 points d'écart (sur une note maximum de 80) séparent la moyenne de la classe la plus faible de la moyenne de la classe la plus forte, sans qu'il y ait de solution de continuité dans cet intervalle. En mathématiques, sur une note maximum de 44, la distribution des moyennes est continue sur une marge de 31 points.

Cet étalement considérable se restreint si l'on considère des classes

prises dans le même type d'établissement ou correspondant au même type de section, mais il reste très important.

En français, les moyennes de 164 classes de lycées classiques et modernes (sur 167) s'étalent de façon continue entre 27 et 60 ; les moyennes de 72 classes de lycées techniques (sur 74) s'étalent de façon continue entre 23 et 47 ; les moyennes de 165 classes de collèges d'enseignement général (sur 165) s'étalent de façon continue entre 26 et 55.

En mathématiques, 152 classes de lycées classiques et modernes (sur 167) obtiennent des moyennes se dispersant sans interruption de 7 à 30 ; 70 classes de lycées techniques (sur 74) s'étalent de 8 à 35 ; 156 classes de collèges d'enseignement général (sur 165) se dispersent de 9 à 38.

Bien entendu, cette hétérogénéité des niveaux moyens des classes ne pose aucun problème particulier aussi longtemps que les appréciations portées sur les élèves ne sont utilisées qu'à des fins pédagogiques « internes » à une classe donnée. La difficulté risque d'apparaître lorsque doivent être comparées des appréciations provenant de classes différentes. On conçoit également que les exigences des professeurs en ce qui concerne les connaissances jugées nécessaires pour l'entrée en seconde dépendent en partie du niveau des élèves de troisième dont ils ont habituellement la charge.

Le conseil d'orientation qui va sanctionner la classe de troisième (comme le ferait, autrement, un examen) dépend à la fois des observations effectuées par les professeurs sur chaque élève et de l'opinion générale de ces professeurs sur les connaissances requises pour accéder à la classe supérieure. Nous présenterons quelques remarques sur chacun de ces deux éléments de jugement.

LES OBSERVATIONS DES PROFESSEURS SUR LEURS ELEVES.

On a comparé des observations fai-

tes par le professeur de français et par le professeur de mathématiques à des observations obtenues à l'aide des méthodes normalisées d'examen qui sont utilisées par les conseillers-psychologues. Ces comparaisons ont porté sur les connaissances scolaires (niveau global et domaines dans lesquels les difficultés particulières sont remarquées), l'intelligence et les intérêts.

On a d'abord constaté, sur tous ces points, une liaison statistique entre les deux sources d'information : les élèves placés par leurs professeurs dans le tiers supérieur de leur classe obtiennent dans les épreuves de connaissances un résultat moyen supérieur à celui qui est obtenu par les autres élèves ; les élèves dont les difficultés particulières sont signalées par le professeur en géométrie ou en algèbre sont en général inférieurs dans les questions correspondantes de l'épreuve normalisée de mathématiques ; les élèves dont le niveau intellectuel est jugé supérieur à la normale par les professeurs obtiennent dans le test d'intelligence un résultat moyen plus élevé que le résultat moyen obtenu par les autres groupes ; les élèves dont les professeurs ont signalé les intérêts littéraires, scientifiques ou techniques obtiennent, dans le questionnaire d'intérêts, des résultats moyens plus élevés que les autres élèves en ce qui concerne ces intérêts.

Mais cet accord statistique, portant seulement sur des moyennes, laisse subsister des divergences assez nombreuses en ce qui concerne les observations individuelles.

On constate par exemple qu'une fraction importante des élèves placés dans le deuxième ou le troisième tiers de la classe par leur professeur obtiennent dans les épreuves standardisées de connaissances une note supérieure à la note moyenne obtenue dans ces épreuves par les élèves placés dans le deuxième ou le premier tiers.

Citons à titre d'exemple quelques chiffres concernant les mathématiques

et le groupe des garçons : le pourcentage d'élèves classés dans le deuxième tiers de leur classe par le professeur de mathématiques qui obtiennent dans les tests de mathématiques une note égale ou supérieure à la note moyenne des élèves classés par leur professeur dans le premier tiers s'élève à 31 %, pour l'ensemble des élèves examinés ; de même, 27 % des élèves du troisième tiers dépassent la moyenne observée dans le second tiers ; 14 % des élèves du troisième tiers dépassant la moyenne observée dans le premier tiers.

Ces faits s'expliquent sans doute par les très larges différences de niveau existant entre les classes. Chaque classe, quel que soit son niveau moyen, contribue bien au groupe « tiers supérieur » par ses élèves les meilleurs, au groupe « tiers inférieur » par ses élèves les moins bons. Mais des élèves qui ont tous été rangés par leurs professeurs respectifs dans le tiers supérieur de leur classe (par exemple) présentent *entre eux* des différences considérables quant au niveau effectif de leurs connaissances.

Le même problème existe à propos des observations portant sur les difficultés particulières rencontrées par les élèves dans tel ou tel domaine. Par exemple, on a trouvé un nombre appréciable d'élèves, qui, s'étant montrés dans les épreuves standardisées supérieures à la moyenne nationale en géométrie et inférieurs à la moyenne nationale en arithmétique-algèbre, n'en sont pas moins signalés par leur professeur comme rencontrant des difficultés particulières en géométrie (et non en arithmétique-algèbre). Il est probable que le niveau **relatif** des connaissances dans ces deux domaines varie largement d'une classe à l'autre, à l'insu des professeurs.

En ce qui concerne l'appréciation du niveau intellectuel, on constate également qu'un pourcentage notable d'élèves jugés par le professeur d'un niveau inférieur à la normale obtient dans le test d'intelligence des notes

supérieures à la note moyenne obtenue, dans ce test, par les élèves jugés d'un niveau supérieur à la normale par leur professeur. Le fait pourrait s'expliquer ici, non seulement par la raison précédente (le niveau « normal » fluctuant d'une classe à une autre), mais aussi par une difficulté qu'éprouveraient les professeurs à dissocier le résultat scolaire proprement dit d'un niveau intellectuel plus fondamental et plus général. On constate en effet que les jugements portés par les professeurs sur le niveau intellectuel de leurs élèves est plus voisin du classement scolaire que ne le sont les résultats du test d'intelligence.

LES CONNAISSANCES JUGÉES NÉCESSAIRES, PAR LES PROFESSEURS, POUR L'ADMISSION EN CLASSE DE SECONDE.

Les épreuves normalisées de connaissances en français et en mathématiques, dont nous avons déjà parlé, ont fourni l'instrument d'une enquête d'opinion conduite, à la même époque, auprès des professeurs de français et de mathématiques enseignant dans des classes de troisième et de seconde. On a demandé à ces professeurs, pour chacune des questions posées dans les épreuves, d'indiquer quel devrait être, d'après eux, le pourcentage d'élèves capables, au moment de l'entrée en seconde, de donner la réponse correcte.

On y voit quel était l'objectif de cette partie de l'enquête : essayer de définir, *dans un langage commun*, les connaissances acquises par les élèves des classes de troisième et les connaissances exigées par les études en seconde, de telle façon que l'on puisse déterminer quelle proportion des élèves de troisième se trouve pédagogiquement en mesure de passer en seconde. Nous donnerons, à titre d'illustration, les résultats pour deux questions du test de français (Fr. 4 et Fr. 46) et deux questions du test de mathématiques (math. 3 et math. 15) :

Fr. 4. Indiquez la nature du mot

souligné dans la première phrase, puis le mot de la seconde phrase qui a la même nature :

Il tremblait de froid sous la neige.

Soudain, l'annonce du haut des mâts que la terre était là, visible, proche, éclata dans l'air immobile, déchaînant des espoirs frénétiques.

Fr. 46. Indiquez le nom de l'auteur de ce texte :

« Ménalque descend son escalier... » (L'extrait donné aux élèves comportait quatre lignes).

Math. 3. Effectuer et simplifier :

$$(x^2 - 4y^2) \frac{(x + 2y)(x - 2y)}{(x - 2y)(x + 2y)}$$

Math. 15. Un cercle a 7 cm de rayon. Par un point A, situé à 9 cm du centre, on mène une sécante dont la partie extérieure AB est égale à la partie intérieure BC. Quelle est la longueur de AB ? (La figure était donnée).

Pour les questions de français, on trouvera ci-dessous la distribution des opinions (pourcentage d'élèves devant donner la réponse exacte à l'entrée en seconde) de professeurs qui ont répondu en considérant les exigences du groupe de sections A, A', B, T' (3).

Pour les questions de mathématiques, on présente la distribution des opinions de 260 (ou 259) professeurs qui ont pris en considération les exigences du groupe de sections A', C, M, M', 2^e E.N., T, T.I.G.

Au bas des tableaux, on trouvera pour chaque question le médian des pourcentages indiqués par les professeurs (4). On trouvera également le pourcentage de réponses correctes *réellement observé* chez les élèves de 3^e : ceux des sections classiques pour

(3) Ces groupes de sections ont été constitués d'après l'importance du français ou l'importance des mathématiques dans l'enseignement qu'elles offrent, estimée notamment en tenant compte des coefficients de l'ancien « examen probatoire ».

(4) C'est-à-dire le pourcentage qui est dépassé par la moitié des réponses.

Pourcentage de réponses exactes exigé à l'entrée en seconde	Fr. 4	Fr. 46	Math. 3	Math. 15
	Nombre de professeurs fournissant la réponse indiquée à gauche			
100 %	45	12	24	6
90 %	15	9	31	7
80 %	18	16	71	26
70 %	5	13	40	45
60 %	3	7	43	46
50 %	4	13	29	47
40 %	0	9	15	35
30 %	2	6	6	28
20 %	1	2	0	9
10 %	0	5	1	6
0 %	1	1	0	4
Total	94	93	260	259
Médian des réponses des professeurs	90 %	70 %	70 %	50 %
Pourcentage réel en 3 ^e classique moderne	50 %	37 %	—	—
	—	—	28 %	26 %

les questions de français, ceux des sections modernes pour les questions de mathématiques.

Ce tableau se lit de la façon suivante, si l'on prend pour exemple la question de français Fr. 4. Sur 94 professeurs de français dont les réponses ont été dépouillées, 45 considèrent que 100 % des élèves devraient, à l'entrée en seconde, donner la réponse correcte à cette question ; pour 15 professeurs, 90 % de ces élèves devraient le faire ; pour 18 professeurs, 80 %, etc. La réponse « 90 % » est celle qui est au centre (par son rang) de la distribution des réponses ainsi fournies par les professeurs. En fait, 50 % seulement des élèves donnent la réponse correcte à la fin de la classe de troisième.

Si l'on compare les exigences médianes des professeurs concernant l'entrée en seconde aux connaissances effectivement acquises par les élèves en fin de 3^e, on est évidemment frappé par le décalage entre les unes

et les autres : les professeurs souhaitent rencontrer une proportion de réponses correctes deux fois plus élevée environ que la proportion qui s'observe en fait chez les élèves. Si les constatations faites sur ces quatre questions pouvaient se généraliser, on voit que la sélection à l'entrée en seconde devrait être très forte pour satisfaire ces normes.

Mais on peut surtout se demander si la grande dispersion des réponses des professeurs permet de dire qu'il existe une norme définissable par ce moyen. Quel sens y aurait-il à considérer que le corps des professeurs consultés estime que 50 % des élèves doivent savoir résoudre le problème Math. 15, alors que les opinions exprimées par ces professeurs se distribuent en fait de 0 % à 100 % ? Il est possible que des professeurs différents, placés dans les mêmes conditions, conçoivent de façons diverses ce que doit être le niveau d'une classe de seconde, et il faudrait alors admettre

qu'il n'existe pas, dans le corps des professeurs, une doctrine commune quant au rôle que cette classe doit jouer. Il est possible aussi que l'admission en seconde ne soit jamais considérée par les professeurs en dehors des conditions propres à la région ou à l'établissement qu'ils connaissent, et que la grande diversité de ces conditions ne permette pas d'établir une norme définissable à l'échelon national. On a notamment vérifié que, comme on pouvait s'y attendre, une corrélation existe entre le niveau d'exigence des professeurs et le niveau moyen de leur classe, les professeurs enseignant dans des classes de niveau élevé étant en général plus exigeants en moyenne que ceux qui enseignent dans des classes de niveau plus bas.

L'ORIENTATION SCOLAIRE DE L'ENFANT D'APRES SES PROFESSEURS DE FRANÇAIS ET DE MATHÉMATIQUES.

Les professeurs ayant observé leurs élèves et utilisant une certaine échelle de valeurs sont en mesure de fournir sur chacun d'eux une appréciation globale pouvant prendre par exemple la forme d'un jugement quant à l'orientation scolaire la plus souhaitable, tant en ce qui concerne la durée des études pouvant être envisagées qu'en ce qui concerne la nature de ces études.

Les professeurs de français et de mathématiques ont ainsi été sollicités de donner leur opinion sur l'orientation scolaire de chacun des élèves touchés par l'enquête.

En ce qui concerne la durée des études générales ou professionnelles que l'enfant paraissait capable de poursuivre (sans tenir compte d'éventuelles limitations matérielles), on a constaté d'abord, comme on pouvait s'y attendre, que les enfants dirigés vers les études les plus longues sont en moyenne les plus intelligents, ceux qui ont déjà obtenu les résultats scolaires les meilleurs, aussi bien d'après leurs professeurs que d'après les

épreuves auxquelles ils furent soumis à l'occasion de l'enquête. Il est plus surprenant de constater que parmi les élèves qui, d'après leurs professeurs, devraient interrompre leurs études dès la fin de l'année scolaire ou devraient ne les prolonger qu'une année, figure une proportion importante d'enfants dont l'intelligence est au moins normale d'après leur professeur lui-même ou d'après le test d'intelligence, dont les connaissances acquises sont au moins égales à la moyenne de celles dont témoignent leurs camarades, qu'elles soient appréciées par le classement du professeur ou par des épreuves de connaissances standardisées. Cette proportion se situe, suivant le sexe et la matière, entre le quart et la moitié des élèves dont leurs professeurs pensent qu'ils ne peuvent poursuivre leurs études dans un second cycle. Cette constatation nous paraît importante.

On peut admettre en effet qu'un certain nombre d'élèves de 3^e témoignant d'une intelligence et de connaissances normales soient cependant appelés à interrompre leurs études avant le second cycle, en dehors de toute limitation matérielle, parce que leurs intérêts les écartent de la vie scolaire. Mais si cette proportion d'élèves s'élevait au quart ou à la moitié de ceux qui abandonnent leurs études à la fin de la 3^e ou dans le cours du second cycle, il faudrait se demander si la vie scolaire ne gagnerait pas à être rendue plus attrayante. En fait, cette première hypothèse ne paraît pas pouvoir expliquer seule les faits constatés.

On peut également se demander si des erreurs d'orientation n'expliqueraient pas pour une part la proportion élevée d'élèves normaux parmi ceux qui sont écartés du second cycle. Le fait est que l'on trouve aussi un certain nombre d'élèves inférieurs parmi ceux à qui des études de second cycle ou plus longues encore sont conseillées. On observe ce fait en utilisant comme critère les jugements des professeurs eux-mêmes. C'est ainsi que

le pourcentage d'élèves jugés par leurs professeurs d'intelligence inférieure à la normale représente environ 9 % de ceux à qui de telles études sont conseillées, parmi lesquels on trouve également 17 % environ d'élèves se situant dans le tiers inférieur de leur classe quant à leurs résultats scolaires. Le fait est plus net encore si l'on utilise comme critère le test d'intelligence ou les épreuves standardisées de connaissances scolaires. Parmi les élèves orientés vers un second cycle ou des études plus longues par le professeur de français, on trouve 19 % d'élèves qui, dans le test d'intelligence, obtiennent une note qui les situe dans le quart inférieur de la population (c'est-à-dire dans une fraction dont le volume correspond à celui du groupe des élèves qui, d'après les instructions, ne doivent pas poursuivre leurs études au-delà de la 3^e). Cette proportion s'élève à 17 % si l'on utilise les jugements du professeur de mathématiques. Parmi les élèves orientés vers un second cycle ou des études plus longues par le professeur de français, on en trouve 17 % qui se classent dans le quart inférieur de la population dans l'épreuve standardisée de connaissances en français. Pour le professeur et l'épreuve de mathématiques, cette proportion est de 18 %.

L'opinion des professeurs a certainement été exprimée sans référence directe à la profession des parents des élèves et même sûrement, dans bien des cas, dans l'ignorance de cette profession. Les résultats numériques de l'enquête montrent cependant que l'élève dont le père exerce une profession libérale ou de cadre supérieur a environ trois fois moins de chances que le fils d'un ouvrier spécialisé ou manœuvre de se voir conseiller l'interruption immédiate de ses études ; qu'il a au contraire trois fois plus de chances de s'entendre conseiller de les poursuivre pendant plus de cinq ans. Ces rapports de chances sont sensiblement de même ordre de grandeur si l'on compare les opinions formulées sur les élèves fréquentant

un lycée classique et moderne d'Etat aux opinions qui sont formulées sur les élèves de C.E.G. Les très larges recouvrements qui ont été observés dans d'autres parties de cette enquête, entre les élèves issus de catégories socio-professionnelles différentes ou de types différents d'établissements permettent d'exclure l'hypothèse que des disparités aussi importantes puissent s'expliquer par des différences de même ampleur entre les aptitudes ou les connaissances. On peut admettre que la recommandation faite aux professeurs d'exprimer leur opinion « indépendamment des limitations matérielles » n'a pu être complètement suivie. Il est possible aussi qu'ils considèrent qu'un certain niveau culturel général, un certain style de pensée et de langage constituent des conditions souhaitables pour la prolongation des études, et que ce niveau et ce style s'observent plus souvent chez les enfants issus de milieux relativement favorisés. Il est très remarquable de voir que l'avenir scolaire des élèves de C.E.G. est estimé de façon relativement pessimiste par leurs propres professeurs.

Une autre question posée aux professeurs de français et de mathématiques concernait le type d'enseignement de second cycle (classique, moderne ou technique longs ; professionnel) qui conviendrait le mieux, d'après eux, à chacun de leurs élèves.

Si l'on observe les caractéristiques moyennes (intelligence, connaissances, intérêts) des groupes d'élèves orientés vers ces quatre types d'enseignement, on retrouve de façon générale la physionomie traditionnelle de chacun d'eux, notamment une infériorité moyenne marquée des élèves dirigés vers l'enseignement professionnel. Mais des nuances d'opinions bien nettes apparaissent entre les professeurs suivant la matière qu'ils enseignent et le sexe de leurs élèves. C'est ainsi que la supériorité traditionnelle des élèves orientés vers le classique ne s'aperçoit qu'à travers les opinions du professeur de français, et pour les

garçons plus que pour les filles. Le professeur de mathématiques tend à orienter ses élèves les meilleurs vers le technique s'il s'agit de garçons, vers le moderne s'il s'agit de filles. Il conviendrait donc de réviser cette orientation souvent émise, suivant laquelle un très large accord existerait, au sein du corps professoral, sur une hiérarchie globale des trois types d'enseignement long, le classique l'emportant sur le moderne et celui-ci sur le technique. Si l'on en juge par la valeur qu'ils attribuent eux-mêmes aux élèves qu'ils orientent, cette opinion, au niveau de la classe de 3^e, se nuance déjà chez les professeurs de français, et n'est pas partagée par les professeurs de mathématiques.

L'orientation vers le classique paraît en tous cas fortement liée à la profession du père : le fils d'un ouvrier ou d'un agriculteur a trois ou quatre fois moins de chances que l'enfant dont le père exerce une profession libérale ou de cadre de se voir conseiller le classique par son professeur de français ; deux ou trois fois moins de chances, si l'on consulte le professeur de mathématiques. Il est à peine besoin de répéter que ni l'un ni l'autre ne se réfèrent à la profession du père pour formuler leur avis. Mais il est probable que la façon de penser et de s'exprimer qui s'observe plus souvent chez les enfants issus de classes socio-professionnelles favorisées correspond à l'idée que les professeurs se font de ce que doit être un élève de section classique.

On a comparé également les projets des parents, les projets de l'enfant, le jugement du professeur de français et le jugement du professeur de mathématiques sur la durée des études et le niveau du diplôme envisagé.

Si l'on observe l'ensemble des réponses recueillies, on constate un important degré d'accord entre les parents et l'enfant d'une part, entre les deux professeurs d'autre part. Mais les projets de l'enfant et de sa famille paraissent, en moyenne, beaucoup

trop ambitieux si on les compare aux jugements des professeurs. La prolongation de la scolarité est envisagée beaucoup plus largement par les familles que par les professeurs. Les conceptions des deux interlocuteurs en ce qui concerne le niveau des diplômes pouvant être obtenus, paraissent très différentes.

Des faits importants apparaissent si l'on distingue dans l'analyse un groupe de familles relativement favorisées au point de vue socio-professionnel et un groupe de familles relativement défavorisées. L'action modératrice des professeurs s'exerce plus fortement sur le groupe favorisé que sur l'autre. Si donc les professeurs exercent une influence modératrice marquée et générale sur ce que l'on a appelé « la demande sociale d'éducation », leur attitude n'en est pas moins compatible avec une démocratisation relative des études longues.

Les données très fragmentaires qui ont pu être tirées d'une enquête récente sur l'orientation des élèves de la classe de troisième, en ce qui concerne l'appréciation de ces élèves par leurs professeurs, n'ont pas le caractère décisif des travaux expérimentaux qui ont pu être réalisés antérieurement au sujet des notes d'examen.

Cependant, ces données font apparaître comme peu vraisemblable l'hypothèse suivant laquelle l'appréciation d'un élève par son professeur pourrait constituer une indication ayant une signification absolue, indépendante de tout le contexte pédagogique et personnel au sein duquel s'est inscrite la rencontre de cet élève et de ce professeur.

En fait, les observations et les échelles de valeurs que ces appréciations utilisent sont très vraisemblablement relatives au niveau moyen de la classe, niveau moyen qui varie très largement d'une classe à une autre. Ces appréciations et les conseils par

lesquels elles peuvent se traduire sont relatifs aux traditions qui distinguent encore l'esprit de l'enseignement donné dans des établissements de types différents et qui distinguent aussi l'image que se font les professeurs des différents types d'enseignements du second cycle (encore que ces traditions évoluent peut être plus vite qu'on ne le pense). Ces appréciations et ces conseils sont liés en fait au niveau socio-économique et culturel de la famille de l'enfant. Même lorsqu'elles visent des caractères généraux de l'enfant, comme l'intelligence, elles restent assez étroitement liées aux résultats proprement scolaires obtenus par l'élève.

Ce caractère relatif des appréciations portées par les professeurs s'explique aisément par les circonstances dans lesquelles sont faites les observations qui leur servent de base. Il ne retire rien à la valeur potentielle de ces appréciations et ne contredit nullement l'idée qu'elles peuvent receler une information plus riche que celle que l'on peut attendre de n'importe quel autre moyen d'observation de l'élève. Mais l'usage de cette information restera très difficile aussi longtemps que les termes de comparaison, les cadres de référence utilisés par chaque professeur resteront implicites et varieront d'un professeur à un autre. Il est à craindre que la comparaison d'appréciations émises par des professeurs différents porte à la fois sur les élèves qui en font l'objet et sur les termes de référence qui en offrent le cadre, et garde par là un sens fondamentalement ambigu.

Peut-on espérer améliorer cet état de choses ? Il semble que cela soit possible en partie.

Les difficultés les plus faciles à vaincre sont celles qui ne se posent que sur le plan technique. Les professeurs pourraient être informés du niveau moyen de réussite observé, à l'échelon national, dans des épreuves de connaissances normalisées. L'utilisation de ces épreuves dans leur

propre classe leur permettrait de situer le niveau de cette classe, et de tenir compte de cette information dans la formulation des appréciations « à usage externe ». On pourrait rendre cette procédure d'ajustement plus mécanique par un procédé statistique, comme cela se fait en Grande-Bretagne et en Suède.

Des informations à l'échelon national pourraient également être fournies aux professeurs en ce qui concerne les différentes parties du programme qu'ils ont la charge d'enseigner. Ces informations leur permettraient de faire porter leurs efforts pédagogiques sur celles de ces parties où leur enseignement paraît avoir obtenu *relativement* le moins de succès. Cette procédure contribuerait à éviter que s'établissent dans les connaissances des élèves des lacunes spécifiques, qui passent inaperçues dans la classe où elles se créent parce qu'elles sont alors communes à tous les élèves de cette classe mais se révèlent dans les années suivantes.

La liaison qui a été constatée en fait entre les appréciations portées sur l'élève et le niveau socio-économique et culturel de sa famille pose un problème dont la solution ne peut être recherchée qu'en pleine connaissance de faits.

L'ignorance dans laquelle se trouve souvent le professeur quant au milieu dont sont issus les élèves qu'il apprécie ne constitue nullement une garantie d'objectivité. Il serait au contraire souhaitable que ces appréciations soient portées par des professeurs pleinement informés sur les conditions de vie de l'enfant, et sur son évolution au cours des années antérieures. Un dossier psycho-médico-social, tenu à jour par une équipe spécialisée, devrait constituer un terme de référence commun à tous les professeurs ayant à apprécier le même enfant. La partie psychologique de ce dossier devrait comporter des épreuves ne faisant pas intervenir les connaissances scolaires, épreuves qui permettraient de ne pas

lier trop étroitement les jugements généraux portés sur l'élève aux résultats scolaires particuliers qu'il a obtenus à un certain moment de son évolution.

Les divergences d'opinions sur les connaissances devant être exigées à un niveau donné de la scolarité posent sans doute le problème le plus difficile, parce que le plus général. Il est évident que les appréciations des professeurs ne pourront être comparables *aussi longtemps qu'ils n'adopteront pas en la matière des échelles de valeurs communes*. Mais la définition de ces échelles de valeurs met en cause la fin même de l'enseignement considéré dans chacune de ses étapes et dans son ensemble. Il y a peu de chances pour qu'un problème *aussi fondamental* reçoive facilement une solution. De notre point de vue cette solution ne peut être trouvée que dans la mesure où l'on accepte l'idée que l'école fonctionne au sein d'une société, qu'elle y joue un rôle et que ses fins ne peuvent être définies qu'en fonction de ce rôle.

Ainsi le problème n'est pas de rechercher des méthodes d'appréciations dont les résultats ne seraient pas *relatifs* : un tel problème serait évidemment dépourvu de sens. Le problème consiste à rendre explicites et cohérents les choix des termes de référence par rapport auxquels ces relations s'établissent. Et il n'est pas surprenant que la recherche d'une solution à ce problème conduise à tenter de définir explicitement un ensemble de relations : celles qui lient chaque classe à l'ensemble des classes, la vie de l'élève à la vie de l'enfant, l'Ecole à la Société.

Maurice REUCLIN

directeur de
l'Institut national d'Etudes du travail
et d'orientation professionnelle, Paris.

Françoise BACHER

chef du service de Recherche
à l'Institut national d'Etudes du travail
et d'orientation professionnelle, Paris.

LES PROFESSIONS ET LES EXAMENS

Un des aspects les plus intéressants de la recherche dans le domaine économique réside actuellement dans la reconnaissance du progrès du savoir et de sa diffusion, c'est-à-dire de l'enseignement comme facteur de la croissance.

Sans doute, les études sur ce point sont-elles encore fort insuffisantes et sujettes à caution dans leurs conclusions chiffrées, mais il n'en reste pas moins que l'idée d'un lien entre l'enseignement et la croissance économique est généralement considérée comme indiscutable.

C'est là un fait d'une importance considérable en ce qu'il manifeste un point d'accord supplémentaire entre le progrès social et le développement économique.

Les exigences croissantes de l'économie, quant à la qualité de la formation des travailleurs de tous niveaux, rejoignent en effet les aspirations des hommes pour une meilleure éducation.

La question reste cependant posée de savoir si cette correspondance heureuse entre les deux nécessités fondamentales de toute société moderne que sont le progrès humain et le développement économique, est susceptible d'être effectivement acquise par le jeu des mécanismes naturels ou si son obtention nécessite des ajustements provoqués.

En d'autres termes, doit-on penser qu'un enseignement, du simple fait qu'il donne à chacun une formation parfaitement adaptée à ses aptitudes, coïncide exactement avec les besoins économiques ou que la satisfaction de ces besoins nécessite une certaine adaptation contraignante de l'enseignement ?

On sait qu'actuellement en France, c'est cette deuxième optique qui tend à dominer, mais il est certains pays, le Canada notamment et, à un moindre degré, les Etats-Unis, où le premier point de vue semble jouir de plus de considération.

Il faut bien voir qu'il s'agit là d'un

débat fondamental qu'on ne pourra longtemps éluder.

Dans un cas, en effet, l'enseignement est entièrement axé sur l'individu ; il doit viser à en déceler les aptitudes, à les développer, à s'adapter à elles dans sa forme et son contenu.

Dans l'autre cas, il doit, en outre, au moins à un certain moment de son développement, prendre en compte les exigences professionnelles et plier son contenu aux leurs propres.

En tout état de cause, dans les deux cas, se pose le problème du contrôle de l'enseignement, c'est-à-dire de la mesure du résultat obtenu par rapport à l'objectif poursuivi et de la détermination de la limite à partir de laquelle les résultats supplémentaires escomptés deviendraient marginaux par rapport à l'effort nécessaire pour les obtenir.

Mais, selon celles des deux perspectives choisies, la mesure des résultats peut nécessiter des moyens différents, puisqu'elle se rapporte dans un cas à la progression de l'individu, dans l'autre, à la satisfaction d'exigences professionnelles.

C'est dire, encore une fois, que l'étude d'un système de contrôle de l'enseignement, donc des examens, doit être relative à la nature des buts poursuivis par l'enseignement lui-même.

On comprendra que nous n'essayions pas ici d'ouvrir un débat de cette importance et que nous nous plaçons dans l'optique actuellement prédominante en France en matière d'objectifs de l'enseignement.

Puisque l'enseignement français est soumis à des contraintes liées non seulement aux aptitudes des individus, mais aussi en partie aux exigences professionnelles, il faut, se plaçant du point de vue des professions, étudier si ces contraintes se révèlent efficaces,

c'est-à-dire si elles permettent une satisfaction quantitative et qualitative des besoins.

En fait, il s'agit de savoir, d'une part, si les contraintes imposées, de ce point de vue, à l'enseignement sont bien conformes aux exigences professionnelles, d'autre part, si la mesure de leur effet au niveau de l'enseignement utilise les mêmes critères que la sanction professionnelle.

Ce dernier point revient à apprécier l'efficacité des examens actuels comme mesure de l'adaptation des formations à l'exercice des activités professionnelles.

Les choses à ce sujet ont évolué en France d'une façon telle que l'on en arrive à définir un examen comme la sanction d'une formation en vue de certaines fonctions et vice-versa certaines fonctions comme le privilège dû à ceux qui ont réussi un examen.

Celui-ci tend ainsi à prendre une valeur propre de plus en plus décalée par rapport à son objectif initial de mesure de la conformité de la formation reçue aux exigences professionnelles.

C'est le triomphe du manichéisme de la réussite et de l'échec. C'est l'origine de toutes les formes du mandarinat, si souvent dénoncées à haute voix, mais plus discrètement soutenues par la plupart de ceux qui en tirent bénéfice.

Puisque nous nous plaçons du point de vue des professions, il faut tout de suite indiquer que cette grave déformation du sens de l'examen est sans doute moins sensible dans le secteur privé qu'ailleurs.

En effet, dans ce secteur, la correspondance entre le diplôme obtenu, c'est-à-dire la réussite à un examen, et la fonction occupée est relativement faible.

On constate, par exemple, que dans les industries des métaux :

- près de 40 % des personnes exerçant des fonctions d'ingénieurs ou

de cadres ne possèdent aucun diplôme de l'enseignement supérieur,

- que le même pourcentage d'agents techniques, techniciens, agents de maîtrise et dessinateurs ne possède aucun diplôme de formation technique ou professionnelle,

- que près de 50 % des employés de bureau, (tous niveaux de fonction réunis), ont arrêté leurs études à la fin de la scolarité primaire obligatoire.

Dans d'autres professions, la situation n'est, sous cet aspect, pas plus favorable.

C'est ainsi que dans les assurances, 80 % de l'ensemble constitué par le personnel de secrétariat et de comptabilité, par les employés sur machines statistiques, les employés administratifs et le personnel de service ne possèdent aucun diplôme de formation professionnelle.

Le pourcentage correspondant est de 75 pour les personnels de même catégorie travaillant dans les entreprises de transports.

Des exemples de même nature pourraient être pris dans tous les domaines d'activité et pour tous les types de fonctions.

Il n'est donc pas exagéré d'affirmer que, dans le secteur privé, si la possession d'un diplôme, donc la réussite à un examen, est un élément sans doute favorable, sa non-possession n'empêche pas pour autant l'accès à des fonctions diverses par la nature et le niveau de leurs exigences.

Ainsi, pour les professions, l'examen scolaire n'est qu'un critère partiel, le comportement expérimental étant la base réelle du jugement porté sur autrui.

On aborde par là un élément fondamental pour porter un jugement sur les examens. Une formation complète, c'est-à-dire qui permet l'exercice efficace d'une activité, résulte de la conjonction des deux facteurs que sont

l'enseignement et l'expérience, chacun d'eux jouant à la fois sur les connaissances et sur les attitudes et le comportement.

Selon les fonctions, leur niveau et leur nature, les poids respectifs de ces deux facteurs peuvent varier dans de grandes proportions.

Or, dans l'état actuel des choses, les examens, en France, ne portent que sur le contrôle de l'acquisition de connaissances par l'enseignement.

C'est dire que, même si l'on admet leur parfaite capacité à mesurer exactement le degré de cette acquisition, il n'en reste pas moins que ce qu'ils contrôlent ne constitue qu'une part souvent faible de ce qu'il faudrait contrôler pour être assuré de la conformité de la formation à l'emploi.

Pour les professions, l'utilité et la signification des examens conçus comme un moyen de contrôler l'acquisition des connaissances décroissent donc en même temps que les fonctions correspondent moins à l'application directe de connaissances précises et font appel davantage à des attitudes et un comportement liés à la connaissance expérimentale des tâches.

Au contraire, l'examen présente un intérêt plus grand lorsque les fonctions auxquelles prépare la formation qu'il sanctionne impliquent l'utilisation précise de connaissances déterminées.

Or, en règle générale, on peut considérer que le lien entre fonction et application de connaissances spécifiques décroît quand s'élève le niveau des fonctions.

Un jugement sur les examens ne peut donc être global ; il doit être différencié selon les niveaux de formation et de fonction auxquels ils veulent correspondre.

En analyse élémentaire, nous considérerons trois niveaux essentiels :

- celui de la qualification, qu'il s'agisse des ouvriers ou des employés,

- celui des techniciens,
- celui enfin des ingénieurs et cadres.

NIVEAU DE LA QUALIFICATION.

Conformément au principe général énoncé ci-dessus, l'exercice professionnel à ce niveau fait appel à une série de connaissances qu'il est relativement facile de répertorier et qui ont, pour l'activité au sens étroit du terme, plus d'importance que les attitudes et le comportement.

Sans porter, pour le moment, de jugements sur la forme des moyens actuellement utilisés pour l'assurer, le contrôle de l'acquisition de ces connaissances est indiscutablement souhaitable, au moins en ce qui concerne celles qui sont directement mises en œuvre à l'occasion de l'activité professionnelle.

NIVEAU DE TECHNICIEN.

Avec l'élévation du niveau d'exigences des fonctions, la spécificité des connaissances tend à diminuer ; en outre, la période nécessaire d'adaptation entre la fin de la formation et l'exercice efficace des fonctions tend à prendre plus d'importance, car le poids relatif de l'expérience grandit.

Le contrôle de l'acquisition des connaissances, tel qu'il est conçu, a une signification plus scolaire que professionnelle.

Pour les professions, il devrait, d'une part, porter sur les éléments de connaissances les plus directement utilisables dans l'emploi et, d'autre part, permettre une appréciation globale du niveau atteint.

NIVEAU SUPERIEUR.

Les évolutions notées pour le niveau précédent sont ici très largement amplifiées ; à ce niveau, les professions ne redoutent pas tant l'insuffisance de connaissances précises que l'incapacité à en tirer des applications synthétiques. Elles craignent la dispersion de l'esprit et souhaitent au

contraire que les connaissances s'intègrent dans une formation générale et se manifestent à travers des méthodes de travail, un comportement, des attitudes.

Le simple fait d'évoquer les méthodes de travail, le comportement, les attitudes, signifie le choix d'une certaine normalisation, ce qui ne veut pas dire uniformisation.

C'est là, sans nul doute, la raison pour laquelle, en général et mis à part le cas des fonctions qui demandent des connaissances scientifiques précises (par exemple, certaines activités de recherche), les entreprises engagent plus volontiers des ingénieurs issus d'écoles et dont la formation est donc soumise à certaines normes que des jeunes de formation purement universitaire et donc beaucoup plus imprécise non seulement dans la représentation que l'on s'en fait mais également dans la réalité.

Ainsi, à ce niveau, le contrôle de l'acquisition des connaissances est second par rapport au cadre même, aux conditions dans lesquelles est dispensé l'enseignement.

C'est la formation d'ensemble qu'il faut contrôler plus que ses manifestations dans différentes épreuves scolaires.



En résumé, du point de vue professionnel, on voit se dessiner trois types différents d'examens :

- ceux qui permettraient de s'assurer de la capacité à appliquer immédiatement des connaissances précises,
- ceux qui viseraient plus l'appréciation d'un niveau global de connaissances, indice d'aptitudes pour une gamme plus large de fonctions,
- ceux enfin qui seraient significatifs au plan du comportement général.

Mais, il faut rappeler, qu'en tout état de cause, seule l'expérience permet progressivement de vérifier la

conformité des formations avec les exigences professionnelles.

Le jugement professionnel sur un type de formation ne peut donc intervenir réellement qu'après un certain nombre d'années, lorsque le nombre de ceux qui exercent une activité après avoir bénéficié de cette formation est suffisamment important pour que les facteurs individuels ne jouent plus statistiquement.

Ce retard, ce décalage, dans la possibilité de jugement contribue, comme on l'a déjà noté, à restreindre la valeur de l'examen, faisant de lui plus un témoin d'un certain type de formation, une garantie d'un minimum d'acquisition et du respect d'un certain nombre de normes dans l'enseignement dispensé que l'assurance d'un niveau précis.

Il faut, au reste, remarquer que la valeur de cette observation générale ira croissant au fur et à mesure que s'affirmera la tendance actuelle à une certaine spécialisation des enseignements techniques et professionnels.

Compte tenu de l'ensemble de ces considérations, quelles remarques peut-on faire sur la forme souhaitable que devraient prendre les examens ?

On distinguera, pour cela, les trois niveaux précédemment évoqués :

1° Niveau de la qualification.

Comme on l'a noté, à ce niveau, la mesure du savoir-faire acquis a relativement plus d'importance que les aspects généraux de la formation.

Pour ceux-ci, l'observation continue tout au long de la scolarité serait certainement beaucoup plus efficace qu'un examen terminal.

Par contre, un tel examen devrait permettre de juger de la capacité des élèves à réaliser concrètement un travail lié directement à l'exercice d'un emploi.

On pourrait donc se contenter d'une épreuve pratique dont l'exécution sup-

poserait l'application préalable des connaissances d'ordre technologique.

A titre d'exemple, on peut prendre les épreuves pratiques prévues par le nouveau B.E.P. constructeur de bâtiment.

On peut, du reste, noter que, dans beaucoup d'entreprises, l'accès à la qualification ne découle pas directement de la possession d'un C.A.P., qui n'est qu'un indice d'aptitudes, mais de la réussite à un essai professionnel, dont la nature est étroitement liée à l'exercice d'un emploi déterminé.

2° Niveau de technicien.

Ainsi qu'on l'a déjà remarqué, au fur et à mesure que s'élève le niveau d'exigences des fonctions, croissent les aspects « appréciation d'un niveau global de connaissances » et « indice général d'aptitudes ».

L'examen pourrait prendre l'aspect suivant :

- un projet comportant la résolution d'un problème technique liée à la spécialité et la mesure des incidences de la solution ou des solutions possibles sur le plan financier ;
- un entretien qui n'aurait d'autre but que de vérifier l'acquisition de méthodes de travail.

Un tel examen n'interviendrait que pour une part dans la délivrance du diplôme, l'autre part résultant de la considération de l'ensemble de la scolarité technique.

3° Niveau supérieur.

A ce niveau, le contrôle, par un examen terminal, de l'acquisition des connaissances spécifiques n'a véritablement plus guère de signification.

Un tel contrôle doit s'exercer tout au long de la scolarité, et on tirerait certainement avantage à étudier les conditions effectives d'un tel contrôle.

Par contre, ce qui importe c'est de s'assurer que l'élève a acquis des méthodes de travail, des moyens

d'expression, de la rigueur dans le raisonnement, l'aptitude à poser des problèmes, ce qui suppose capacité d'analyse et de synthèse.

On concevrait donc volontiers une épreuve globale basée essentiellement sur la présentation résumée d'un document d'ordre scientifique ou technique.

Cette épreuve n'aurait pas pour but de conditionner la délivrance d'un diplôme, mais, par les résultats qu'elle ferait apparaître, d'influer sur l'enseignement lui-même. Il ne s'agirait donc pas à proprement parler d'un examen.

•

Dans tout ce qui précède, on ne s'est volontairement placé que du point de vue des professions, laissant de côté celui des enseignants et celui des intéressés eux-mêmes, c'est-à-dire des élèves.

La restriction possible de l'importance des examens que nous avons été amenés à évoquer a, pour les professions, un corollaire primordial qui est son association étroite à l'élaboration des programmes de formation technique et professionnelle, à quelque niveau qu'ils se situent et sa participation systématique aux conseils institués auprès des établissements d'enseignement, pourvu que ces conseils aient des possibilités réelles d'influer sur l'enseignement dispensé.

Il est probable que, si ces conditions étaient effectivement remplies, l'intérêt des professions pour l'examen aurait encore tendance à décroître, puisqu'elles seraient en état d'intervenir directement dans la formation elle-même.

A ce sujet, l'expérience nouvelle des Instituts Universitaires de Technologie pourra être riche d'enseignement.

Enfin, pour éviter tout malentendu, il faut insister sur le fait que toutes les observations qui précèdent se rapportent au contrôle de la formation qui débouche directement sur l'activité professionnelle ; il ne convient pas

d'en tirer des conclusions pour le contrôle des enseignements en cours d'étude; en particulier, il n'était nullement question dans cette note de traiter du problème des concours ou d'examens du type des baccalauréats. Ce sont là d'autres problèmes qui, pour leur traitement, doivent faire appel à d'autres considérations.

Yves CORPET,

rapporteur général
de la Commission Enseignement-Formation
au Conseil national
du Patronat français, Paris.

LES EXAMENS EN ANGLETERRE

Bien que le mot « examen », comme vérification des connaissances et des aptitudes par une série de questions, fût employé pour la première fois au XVII^e siècle en Angleterre, il ne figurait pas dans l'édition de 1755 du dictionnaire du Dr Johnson et il n'a été vraiment utilisé dans son sens actuel que depuis un siècle. Si peu d'Anglais savent que le mot est dérivé du latin *examen* (« aiguille d'une balance », signifiant le fait de peser quelque chose avec une grande précision), l'association très répandue « examen » et « jour du Jugement » prouve que le sens primitif a dû être appréhendé de façon intuitive.

Avant le XIX^e siècle, les diplômes universitaires d'Oxford et de Cambridge étaient décernés pour sanctionner non pas un examen écrit mais des tests oraux, ainsi que le montrent quelques mots toujours utilisés. En effet, l'examen d'entrée à l'Université d'Oxford porte toujours le nom de *responsions* et à Cambridge le nom donné aux examens supérieurs est toujours le *tripos* (appellation venant du tabouret à trois pieds sur lequel s'asseyait l'examineur lors de l'épreuve satirique), et enfin, le candidat reçu en mathématiques avec mention est resté un *wrangler*.

Le premier examen écrit enregistré en Europe semble avoir été introduit en 1702 par Thomas Bentley, directeur de Trinity College à Cambridge. Il s'agissait d'un examen de mathématiques pour lequel un oral n'était pas suffisant. L'importance grandissante de la résolution des problèmes de géométrie, d'algèbre et de trigonométrie fit croître l'intérêt porté à l'écrit ; en outre, la grande difficulté d'estimation de la combinaison oral plus écrit conduisit à l'abandon de la première forme au profit de la seconde dès 1840. A partir de cette date, l'idée de l'utilisation à des fins éducatives de l'écrit s'est fermement établie particulièrement en raison du prestige des examens supérieurs d'Oxford et de Cambridge.

Il n'est pas exagéré d'affirmer que,

dès 1860, l'Angleterre s'est infatuée de l'idée d'examen, sous la forme d'une compétition publique. En 1846, les *Colleges* qui s'occupaient de la formation des maîtres d'écoles étaient subventionnés en fonction des résultats des examens ; en 1853, par l'*India Act*, les traitements des fonctionnaires étaient accordés après l'ouverture de la compétition ; en 1855 des compétitions partielles, puis en 1870 des compétitions générales furent introduites chez les fonctionnaires du ministère de l'Intérieur.

On pourrait croire que l'augmentation du nombre des examens publics et l'extension des connaissances devaient aboutir à un développement considérable de l'activité et du contrôle de l'Etat. En France et en Allemagne, les examens respectifs du *baccalauréat* et de l'*Abitur* représentaient des moyens efficaces de vérifier les connaissances en fin d'études secondaires et d'estimer les aptitudes d'un candidat dès son entrée au service de l'Etat. Mais, à cette époque, l'Angleterre ne possédait pas un système national d'enseignement et n'exerçait qu'un faible contrôle sur ses citoyens.

En vérité, l'Etat intervint en créant et finançant un système complet destiné à former des instituteurs pour les écoles primaires vers 1840, mais les candidats aux bourses venaient davantage de familles appartenant aux classes inférieures de la société que de celles de la classe moyenne, lesquelles préféraient de beaucoup financer et contrôler ses propres écoles sans aucune ingérence de l'Etat. Il est un fait certain que la classe moyenne considérait défavorablement toute tentative d'extension du contrôle des écoles secondaires par l'Etat, notamment au moyen des examens ; ainsi dès 1857 s'établit un mode d'estimation des élèves des écoles secondaires qui étaient restés plus d'un siècle indépendantes de l'Etat. En dépit des efforts faits par les réformateurs, au milieu de la période victorienne, pour réaliser un système

d'examen centralisé, sous le contrôle du gouvernement — efforts dont le point culminant fut la tentative de persuasion de la Commission Bryce de 1894 en vue de l'adoption d'une solution collectiviste — le contrôle des examens par l'Etat fut écarté. Ainsi que le professeur John Roach l'écrivait (1) : « Nous pensions fréquemment à l'Angleterre en tant que pays des écoles indépendantes ; elle pourrait aussi être caractérisée comme pays des corps d'examineurs indépendants, étroitement unis au ministère de l'Education bien que celui-ci ne les contrôle pas. L'organisation actuelle des examens en Angleterre est donc un produit remarquable de l'époque où le pouvoir de l'Etat sur l'instruction secondaire était faible et où l'initiative privée était à l'ordre du jour. »

Notre compréhension du système anglais, qui demeure unique en Europe, doit s'accroître si nous donnons brièvement quelques exemples des quatre principales raisons justifiant la pratique des examens :

- 1) comme moyen de maintenir les niveaux intellectuels,
- 2) comme source d'émulation,
- 3) comme une nécessité administrative,
- 4) comme un instrument de promotion sociale (2).

Le système de « Paiement sur résultats » employé par le département de l'Education de Londres de 1862 à 1890 servira à illustrer de façon péremptoire l'utilisation des examens pour maintenir les niveaux dans les écoles primaires. Cette méthode par laquelle le salaire du maître dépend du succès de chacun de ses élèves en lecture, écriture et arithmétique, était basée sur la croyance que, d'une part les sujets scolaires importants étaient ceux pour lesquels un examen existait,

d'autre part que le salaire et l'avancement de chaque maître devraient être subordonnés aux résultats de séries d'examens. Ainsi que l'écrivait un Inspecteur de Sa Majesté : « les études d'une classe doivent être celles dans laquelle un progrès peut être mesuré avec précision ; parce que l'examen est à l'étudiant ce que la cible est au tireur, sans lui il ne peut y avoir aucun but précis, aucune formation réelle. » Il convient d'ajouter que cette méthode, servant à maintenir des niveaux, disparut lorsque le système d'inspection générale fut établi au début de ce siècle, c'est-à-dire lorsque les écoles primaires et de nombreuses écoles secondaires furent placées sous l'autorité de personnalités publiques locales élues.

Un bref aperçu des origines et du développement des examens écrits dans le secondaire servira à définir le processus typiquement anglais dans les domaines où l'initiative prise par des institutions indépendantes de l'Etat est suivie par épreuve par celui-ci, afin d'exercer un sérieux contrôle à la fois des programmes scolaires et des examens.

Jusqu'à 1902, il n'y avait pas, en Angleterre, d'établissements secondaires soutenus par le gouvernement ; le contrôle et le système d'examens de ces écoles indépendantes, telles qu'elles existaient, étaient assurés par les Universités d'Oxford et de Cambridge. Depuis 1850 leur but a été d'élever le niveau intellectuel de ces écoles qui leur fournissaient des étudiants non diplômés, en utilisant la technique des examens qui avait eu tant de succès durant la deuxième moitié du siècle précédent. Les examens étaient considérés par les universités comme locaux, c'est-à-dire comme une manifestation extérieure de l'activité universitaire ; la part contributive des écoles était donc de fournir des candidats aux examens. L'intention était de sélectionner une élite plutôt que de tester les connaissances de la majorité des élèves dans toutes les écoles. Une tentative béné-

fique pour réaliser ce dernier point fut faite par les universités il y a environ soixante ans au moment où elles instituèrent le *School Certificate* qui rendait compte du niveau de l'enseignement que le candidat pouvait trouver dans telle école et également de ses propres connaissances.

La loi sur l'éducation de 1902 introduisit un nouveau facteur dans le domaine des examens pour le secondaire du fait que peu d'établissements municipaux étaient placés sous le contrôle strict du ministère de l'Education ; il s'agissait de former des postulants pour satisfaire à l'accroissement des offres d'emploi de bureau pour les jeunes des classes moyennes. Comme ces écoles étaient habituellement contrôlées par des comités locaux d'éducation dont les membres avaient peu ou même aucune expérience de l'instruction secondaire, le ministère de l'Education prit en main la surveillance détaillée des programmes scolaires. Après une décennie de heurts entre le ministre de l'Education, le corps d'examineurs des universités et les personnalités locales susvisées, le ministère de l'Education nationale autorisait les universités à prendre en charge les examens et se réservait le contrôle des programmes, de la structure et du niveau des examens. Au reste, un Conseil des examens du secondaire fut créé, mais ses pouvoirs étaient limités par le fait qu'il émettait des propositions que le ministère de l'Education restait libre de rejeter.

Les examens servent dans de nombreuses écoles secondaires anglaises de stimulants et les niveaux élevés obtenus dans les écoles académiques résultent souvent du désir des élèves d'obtenir des distinctions par des examens externes. Alors qu'il n'y a pas de doute que certains enfants prennent plaisir à l'incitation d'entrer en compétition — moyen utilisé depuis plusieurs siècles pour élever les connaissances — il y a tout lieu de croire que de nombreux jeunes professeurs, particulièrement ceux qui ont

(1) John P. Roach. — *Examinations in Nineteenth Century England*, in *Paedagogica Europaea*, Vol. 1, 1965, p. 231.

(2) N. Norris. — *An Historian's view of examinations*, in : *Examinations in English Education*, Manchester, 1961, pp. 1-43.

été formés selon la méthode « permissive », jugent inadaptée la pratique des examens externes comme stimulants.

L'examen du 11 + qui tombe maintenant en désuétude fut employé pendant de nombreuses années comme outil pratique de la trousse administrative ; il fut utilisé pendant soixante ans comme expédient pour attribuer les rares places, dans les établissements secondaires, aux garçons et filles les plus méritants des classes primaires et permit également aux administrateurs de sélectionner, en vue d'un traitement préférentiel, un faible pourcentage d'élèves des écoles secondaires. Le but était égalitaire car il était prévu dans l'intention d'ouvrir des écoles secondaires suivant les possibilités intellectuelles sans distinction sociale ; cependant au cours des vingt dernières années cet examen exclut des écoles certains élèves qui désiraient y entrer et dont les carrières prouvèrent par la suite qu'ils auraient pu tirer parti d'un tel enseignement.

En Angleterre, de même que dans d'autres pays, il a toujours été possible pour les élèves des familles pauvres de s'élever dans l'échelle sociale ; depuis cent ans, des bourses ou des places gratuites attribuées à la suite d'examens ont permis à certains enfants d'accéder au secondaire. Depuis la promulgation de la loi de 1907 dite des « sièges libres », il a été demandé à toutes les écoles secondaires qui ont reçu une part de fonds publics de pourvoir de places gratuites, pour un minimum de 25 % des entrées annuelles, et depuis 1930 ce pourcentage s'est élevé dans certaines régions à 50 %.

Il est probable que peu d'enfants aptes au secondaire appartenant à des familles de travailleurs manuels occupaient les places gratuites qui leur étaient destinées ; ces places étaient plutôt tenues par des élèves possédant des capacités moins grandes mais venant des classes moyennes. De 1907

à nos jours, l'examen du 11 + a été employé comme limitation et restriction de l'influence ; comme la courbe des demandes pour les places gratuites s'est élevée, la compétition devint plus sévère et la sélection plus « scientifique ». Il est d'ailleurs actuellement à la mode de condamner, un peu légèrement l'examen du 11 +, car ses critiques oublient de considérer combien de nombreuses et différentes fonctions il a remplies. Ainsi que M. Morris le montrait, il était généralement utilisé comme examen compétitif pour un nombre limité de places. Par ailleurs, avant 1944, dans les régions où toutes les places dans les écoles secondaires étaient gratuites, il servait à classer les élèves. Pour les administrateurs des écoles primaires cet examen fournissait un système de comparaison des niveaux et servait par là-même à élever la moyenne de certains établissements. Pour les élèves, les professeurs et les parents, cet examen représentait, dans la plupart des cas, une incitation à l'effort et lorsqu'il était couronné de succès il apportait un avantage économique et social. Pour les administrateurs cet examen tenait lieu de système de sélection des élèves suivant leurs capacités, et enfin pour ceux qui s'intéressaient à la formation de la société il représentait un moyen contrôlé de promotion et de mobilité sociale.

Depuis ces cinq dernières années, un bouleversement révolutionnaire dans le domaine des examens du secondaire, est en préparation. Les relations entre les différents buts et méthodes des anciens et des nouveaux examens peuvent être mieux comprises si l'on se réfère, en premier lieu, à la recommandation du Rapport Norwood (3) de 1943 qui exprime le point de vue de ceux qui conseillèrent Lord Butler,

(3) Board of Education : Curriculum and examinations in Secondary Schools, Report of the committee of the Secondary School Examinations Council..., London, 1943 (The Norwood Report).

pendant les débats qui conduisirent à la loi de 1944 sur l'instruction.

Les examens scolaires de grand prestige sont toujours ceux des trois niveaux du certificat général d'enseignement, c'est-à-dire « ordinaire » « supérieur » et « boursier » (G.C.E., O, A, S) (4) touchant plus de 20 % des élèves de seize ans, et le niveau de ces examens est toujours étroitement lié aux programmes du type école secondaire.

Le Norwood Committee fut réuni en 1941, au cours de la guerre mondiale « pour examiner les modifications suggérées aux programmes du secondaire et la question des examens scolaires appropriés ». Le terme « école secondaire » fut remplacé en 1944 par *Grammar School* à la suite de la délibération de ce Comité. En effet, l'expression *Grammar School* est substituée à « école secondaire » afin d'éviter aux lecteurs non familiarisés avec les changements de nomenclature de commettre des confusions et ceci pendant le dernier quart du siècle.

Le Comité comprit rapidement que les changements des programmes et des examens ne pouvaient pas être profitables sans une discussion préalable des objectifs de l'instruction secondaire. Il définit ainsi l'école secondaire : « C'est une école pour externes et internes offrant à chacun de ses membres de plus ou de moins de seize ans une instruction générale, physique, intellectuelle et morale, dispensée suivant des cours complets et gradués ; instruction plus vaste et plus élevée que celle donnée dans le primaire. » Le Comité pensa que ces écoles devaient pouvoir répondre aux intérêts particuliers et aux aptitudes de chaque élève, fournir la possibilité aux groupements de pensées de se manifester, enfin, veiller au développement de ces intérêts particuliers et de ces aptitudes, de façon totale, au moyen de programmes et d'un genre

(4) General Certificate of Education, ordinary, advanced, special.

de vie favorisant ce dessein. Après avoir établi que les dispositions touchant les intérêts spéciaux et les aptitudes de chaque élève devraient être le critère de l'instruction secondaire, le Comité en vint au point pratique de la canalisation des grandes variétés de talents individuels en quelques courants les réunissant de manière approximative, chose inévitable et essentielle du point de vue de l'administration. Le Comité pensa qu'au niveau secondaire les écoles devaient pourvoir à trois groupes distincts d'élèves bénéficiant chacune d'un type différent de programmes.

Les élèves du premier groupe sont caractérisés par l'intérêt d'apprendre pour eux-mêmes. Ils peuvent saisir un argument et suivre un passage de raisonnement s'y rapportant. Ils s'intéressent aux causes et veulent savoir comment les choses deviennent ce qu'elles sont. Ils sont sensibles au langage et à l'expression de la pensée ; ils prennent plaisir à rechercher une preuve logique ou une cause expérimentale à une hypothèse donnée. La cohérence du savoir, la relativité des éléments, l'enchaînement des développements les séduisent. Ils ont une vue étendue des choses et peuvent différer leur jugement. Ils tirent un plaisir esthétique de la justesse d'une phrase et une profonde satisfaction de la netteté d'une preuve.

De tels élèves peuvent apprécier ou non la société des autres. Alors que certains deviennent des meneurs influents, d'autres sont entièrement satisfaits d'être des « éminences grises » mais appartenant à l'une ou l'autre de ces deux catégories ; dans leur vie d'adultes, on les rencontre dans les professions intellectuelles : dans les Universités, dans les postes administratifs supérieurs et beaucoup occupent des positions clefs dans l'industrie ou le commerce.

Le Comité distinguait un second groupe d'élèves intéressés par la connaissance qui conduit au contrôle du concret. Ils sont guidés par un

sens aigu de l'énergie et de l'à propos.

Les élèves du troisième groupe étaient, suivant le Comité, capables d'utiliser plus facilement le concret que les idées ; leur attention et leur possibilité tendent à concevoir les choses telles qu'elles sont. Ce sont des gens pratiques possédant un rayon d'intérêt limité. Il se peut qu'ils soient incapables de suivre une longue série d'étapes cohérentes d'une pensée ou d'une action et qu'ils soient seulement enthousiasmés par les intérêts concrets présents. Ils attendent un bénéfice immédiat de chaque effort ; ils pensent souvent à leur carrière future et la préparent.

Ces trois variétés de capacité devaient concorder avec les trois différents types de programmes. Pour le premier type, le programme scolaire devait offrir un large éventail d'études cohérentes et systématiques dans les diverses branches de la connaissance sans référence à la vocation. Le second type était en relation avec les emplois de l'industrie, du commerce et des marchés spécialisés. Une troisième variété, donnait une formation équilibrée du corps et de l'esprit grâce à des cours variés comprenant humanités, sciences naturelles et arts ; les élèves étaient ainsi préparés à leur vie d'adultes. Ce programme devait être fondé sur cette association des activités pratiques bien que celles-ci ne soient pas nécessairement en relation avec la préparation directe d'un métier particulier. La part d'instruction donnée à l'université devait suivre une de ces trois méthodes utilisées dans le secondaire. En revanche, les universités pouvaient élargir le rayon des possibilités, notamment en vue de satisfaire les demandes des branches techniques de l'industrie.

Bien que l'instruction ait à tenir compte des différentes possibilités et aptitudes caractérisant chaque étape du développement, le but essentiel de l'enseignement secondaire doit être de satisfaire tous les besoins des élèves, d'une part en tant qu'êtres humains, d'autre part comme membres

de la communauté. Les divergences qui peuvent exister entre eux doivent être négligées au profit de leurs besoins communs et de leur commune destinée ; ces besoins doivent être réunis autour d'un noyau central commun à toutes les diverses disciplines et ceci dans toutes les écoles secondaires.

Le *Norwood Committee* à qui l'on avait proposé de suggérer des modifications dans les programmes et les examens de ce qui est désormais appelé *Grammar School*, discuta de façon détaillée le contenu d'un système d'enseignement, le mieux à même de convenir aux élèves du secondaire, et ayant mis au point deux listes de commentaires critiques sur les programmes actuellement en vigueur, une pour, une contre, essaya de fixer les raisons des échecs précédents afin d'aboutir à la conception idéale qu'il avait imaginée.

Cette conception élevée n'était rien moins qu'un idéal de la pensée disciplinée mise en valeur par une introduction aux grands domaines de la connaissance systématique ; cette connaissance estimée pour elle-même devait plus tard soutenir les besoins de la vie d'adulte. Les élèves étaient présumés capables de remplir les interstices existants entre les principes applicables tels quels et ceux qu'il était plus difficile de mettre en œuvre, dans le but de former une structure logique systématique complète. Ils devaient être entraînés à laisser leur jugement en suspens, comprenant ainsi que la critique entretient l'esprit critique. Ils apprenaient à cultiver une attitude détachée afin que leur étude soit impartiale et objective. Leur pensée devait être marquée par la condition essentielle d'une poursuite de la connaissance couronnée de succès, par la force et la volonté de poser des questions pertinentes.

Il n'est sans doute pas surprenant que les programmes n'aient pas atteint cet idéal élevé ; ils étaient alors et restent influencés par les offres

d'emploi des maisons spécialisées et des universités qui exigent un certificat d'aptitude à leurs besoins particuliers. Les programmes furent donc fixés en vue des examens plutôt que pour la satisfaction de chaque postulant.

Comme les *Grammar Schools* devaient tenir compte des besoins d'un grand nombre d'élèves pour lesquels elles n'étaient pas forcément faites, un bon nombre d'entre eux quittaient l'école, mal préparés à leur vie et à leur profession futures. En outre, les sujets ne formaient pas un ensemble cohérent, leur sélection tenant à la tradition, à la pression extérieure, au hasard ou encore à un pur caprice. Il y avait trop souvent un traitement trop rigide. Cette situation était aggravée du fait que la pression ou les examens encourageaient le bachotage au détriment du développement des facultés de jugement.

Les louanges étaient moins nombreuses et moins fortes dans l'expression que les critiques défavorables. Les écoles avaient maintenu et dans certains endroits avaient élevé le niveau des bourses qui étaient accordées seulement lorsqu'un désir d'enseigner était lié aux possibilités intellectuelles du candidat. La discipline exercée par les élèves, l'entraide et le travail acharné étaient caractéristiques des *Grammar Schools*. Ainsi les élèves apprenaient à être indépendants et portés à l'initiative. En particulier, le nouveau développement de l'enseignement des sciences appliquées et des études linguistiques provient de l'esprit d'entreprise et de l'évolution de certains professeurs. Dans cette optique, le comportement des jeunes produits des *Grammar Schools* dans la vie civile ou militaire durant la guerre, illustra magnifiquement la qualité de l'enseignement qu'ils avaient reçu.

En 1944, lorsque la proposition de Lord Butler prit force de loi, elle

exprimait les recommandations du Rapport Norwood. L'enseignement devait pourvoir aux besoins de tous les élèves, compte tenu de leur « âge, possibilités et aptitudes » et il était admis que, dans la pratique, trois courants de possibilités et d'aptitudes devaient être aménagés et pas nécessairement dans des écoles différentes. Au cours du débat où était traité « de la forme étendue de l'enseignement » les partisans des réformes ont voulu mettre en valeur le fait que dans les écoles secondaires se trouvent des élèves possédant des possibilités très diverses et qu'en conséquence ceux-ci doivent être répartis selon un mode d'enseignement et en vue d'un examen particulier correspondant au minimum à deux catégories d'élèves.

Pour apprécier le changement révolutionnaire qui apparaît, il convient d'analyser en premier lieu le système des examens en vigueur correspondant aux trois niveaux du certificat général d'éducation lequel, jusqu'à une date récente, était une prérogative des élèves du secondaire.

Le certificat général d'éducation est resté pendant presque vingt ans l'examen-type conduisant aux études supérieures, académiques, professionnelles ou techniques les élèves de seize ans ou plus des *Grammar Schools* ou des *Public Schools*. Trois grades étaient décernés : ordinaire ou « O », supérieur ou « A », boursier ou « S » ; le grade « O » était destiné aux élèves de seize ans, et les deux autres aux élèves plus âgés de deux ans désirant poursuivre leurs études à l'Université. Ces groupes d'âges ne correspondent qu'approximativement à la situation actuelle ; ainsi les bons élèves des *Public Schools* passent généralement au niveau « O » à quatorze ans et au niveau « A » à seize ans. Dans ces conditions, ils gagnent au moins deux ans en vue d'une préparation spécialisée avant d'entrer à l'université qui est ouverte aux élèves ayant atteint dix-huit ans.

On constate un accroissement notable du nombre des élèves accédant aux *Grammar Schools* par rapport à la période qui a précédé la seconde guerre mondiale et depuis celle-ci une non moins rapide augmentation du nombre des candidats au G.C.E. ; c'est ainsi que ces nombres respectifs ont doublé entre 1951 et 1959. Au surplus, la traditionnelle inclination des *Grammar Schools* en faveur des sections littéraires, qui englobaient l'histoire et le français, au grand pouvoir d'attraction sur les élèves, et la littérature anglaise, se voit maintenant infléchie par les mathématiques, la physique et la chimie, disciplines qui deviennent ainsi au moins aussi importantes. Le nombre des élèves qui se présentent au grade « A » a également augmenté de façon très nette ; en 1930 un élève arrêtant ses études quittait la *Grammar School* à 15 ans, alors qu'aujourd'hui le même élève qui sort de l'école avant d'avoir terminé ses deux années dans la Sixth Form (5) et qui se présente au niveau « A » du G.C.E. a 18 ans accomplis.

Dans le cadre de cet article, il n'est pas possible d'exposer les autres aspects intéressants du G.C.E., mais il convient de souligner le changement récent et radical qui transforma l'examen externe en une compétition interne au niveau « O » dans certaines écoles, parce que cette situation nouvelle représente une coupure profonde avec le passé. En 1967, huit conseils d'administration responsables des examens du certificat général d'éducation à l'échelon « O » sont convenus que certaines écoles doivent préparer et corriger leurs propres examens. Le conseil d'administration d'Oxford et de Cambridge, chargé des examens pour la plupart des *Public Schools*, fixe seulement l'épreuve de langue anglaise qui lui semble être la mieux appropriée à l'examen interne. Plus de 2 000 élèves provenant de 18 écoles différentes sur un total de 15 000 candidats ont été

(5) 6^e et 7^e années d'études.

examinés sur ces bases à la session d'été de 1967.

Les écoles intéressées par ce nouveau processus ont demandé l'avis d'un examinateur compétent et se sont mises d'accord sur un projet comportant une série de questions précises à poser à tous les candidats. Dans certaines écoles la durée de l'épreuve est laissée à la convenance des candidats sans qu'il soit tenu compte du temps réel prévu. Les résultats obtenus dans les différentes écoles ont été comparés et classés par trois directeurs coopérant avec le service des examens de Cambridge ; le nouveau système a montré de tels avantages qu'il sera étendu à un plus grand nombre d'écoles et appliqué à la littérature anglaise dans dix écoles en 1968.

Les candidats au prochain examen seront jugés après le premier trimestre scolaire sur une série de questions imposées, sur une composition de 1 500 ou 2 000 mots traitant d'un livre ou d'un sujet littéraire et sur la connaissance d'un ouvrage qu'ils ont spécialement étudié. Il est peu probable que ce système touche d'autres matières dans l'immédiat. En définitive, ce moyen s'apparente au *Mode Three* de l'examen du certificat d'études secondaires décrit précédemment, dans lequel les professeurs posent les sujets et notent les copies correspondantes.

La proposition d'un certificat d'études secondaires (C.S.E.) adapté aux candidats d'un niveau académique inférieur au G.C.E., reprend le projet déposé en 1960 et qui a été défendu par un sous-comité du Conseil des écoles. Au cours des sept dernières années, plus d'une douzaine de documents ont été publiés sur ce sujet uniquement par ce Conseil et notamment le n° 5 du bulletin du Conseil intitulé « School-based examinations, examining, assessing and moderating by teachers ». Bien entendu le point de vue exprimé dans les rapports relatifs aux C.S.E. diffère totalement de celui associé au G.C.E. (certificat général d'éducation) plus conservateur ; le contenu de qua-

tre des plus importants bulletins est résumé ici.

L'un des premiers rapports essentiels, paru en 1962 (6), développe de façon très détaillée les responsabilités du corps régional d'examineurs. Chacun de ces corps — dix à quinze pour l'ensemble du pays — doit se borner à l'organisation du C.S.E. dans sa propre circonscription afin que chaque corps d'examineurs soit sensibilisé aux besoins de l'école dont il relève. Les candidats sont présentés à cet examen à l'âge de 16 ans, soit au terme de cinq années d'études, et il ne leur est pas permis de le passer dans une autre région que la leur. Le corps d'examineurs doit étendre son contrôle sur les professeurs exerçant dans sa région. Il est sans doute utile de mentionner, à la lumière de ce qui a été dit précédemment au sujet de l'indépendance de ce corps, que le rapport en cause établit de façon catégorique que les autorités locales de l'éducation (L.E.A.) ne peuvent pas intervenir à la place du corps des examineurs.

La tâche primordiale de ce corps consiste à veiller à ce que les écoles usent de la plus grande liberté possible pour les examens, de sorte qu'on ne soit pas obligé de réduire les programmes établis. Aussi bien, trois alternatives au moins étaient envisagées : 1) un examen externe portant sur un programme élaboré par tranches régionales, par les professeurs en fonction ; 2) un examen externe sanctionnant un programme présenté par l'école ou un groupe d'écoles ; 3) un examen proposé et noté à l'intérieur de l'école mais « pondéré » par des « pondérateurs régionaux ». C'est cette dernière suggestion qui a été adoptée, il y a 5 ans, par les directeurs d'Oxford et de Cambridge ; elle vise cer-

taines matières au niveau « O » du G.C.E. comme il l'a été exposé précédemment.

Le rapport de 1962 recommandait aussi au corps régional des examinateurs de faire en sorte que des conférences périodiques soient organisées en vue de discuter les sujets des examens avec les professeurs locaux ; ainsi les examens pourraient progresser parallèlement aux besoins des écoles. Les examens consisteraient en tests dans chaque matière et le corps régional des examinateurs serait responsable de leur niveau par comparaison avec ceux des autres régions. Le Conseil des écoles aurait pour tâche de déterminer les mentions attribuées aux élèves méritants, et, en règle générale, il s'occuperait de tout ce qui concerne le C.S.E. Le corps régional des examinateurs devrait prendre l'attache du Conseil des écoles. Il était demandé au corps régional de conserver les résultats afin que le département de l'Éducation et des Sciences, ainsi que le Conseil des écoles puissent exercer une supervision des examens et rechercher ensemble les possibilités de développement du C.S.E. Si le corps régional venait à déroger aux dispositions précitées, l'attestation délivrée par lui ne serait pas reconnue valable par le département de l'Éducation et des Sciences.

Les fonctions et les pouvoirs du corps régional comprenaient donc la délivrance du diplôme aux candidats reçus, la pratique d'arrangement pour la bonne marche des C.S.E., l'aide d'officiers administratifs pour mener à bien sa tâche, l'aide de comités travaillant à des sujets variés en son nom et l'augmentation des ressources par une meilleure organisation de la collecte des droits d'examen ou par tout autre moyen.

Le rôle primordial du corps régional serait de s'assurer de la validité des examens, de comparer leur niveau avec celui retenu par les autres corps régionaux, d'offrir des facilités pour

(6) Ministry of Education : **Examinations in secondary schools**. The certificate of secondary education. Notes for the guidance of regional examining bodies. Fifth report of the secondary school examinations council, 1962.

de larges discussions concernant les écoles et les autres institutions éducatives, de fournir des informations pertinentes comme pourraient le demander le département de l'Éducation et des Sciences ainsi que le Conseil des écoles, et enfin d'encourager la recherche et le développement des études. Chaque corps régional devait être dirigé par un conseil, dont les membres étaient élus pour trois ans, auquel s'ajoutait un certain nombre d'assesseurs représentant l'éventail des intérêts des enseignants. Ce conseil devait désigner un comité régional des examens qui serait responsable de la marche de ceux-ci et de la nomination des examinateurs, aurait à approuver les programmes, à fixer les niveaux exigés des candidats et à choisir les sujets d'examen. Il devrait aussi recevoir et juger toute réclamation. Ce comité, élu également pour trois ans, serait responsable des disciplines enseignées. Dans chaque région, le paiement des émoluments dus aux officiels et la fixation des droits d'examen seraient placés sous la responsabilité d'un comité régional des finances. Pour chaque sujet d'examen serait créée une commission, la *Subject Panel*, qui aviserait l'administration des examens, approuverait les programmes et l'échelle de notation des épreuves, autoriserait la diffusion des listes de notes des candidats. La *Subject Panel* superviserait le travail des examinateurs, des « pondérateurs » et des assesseurs.

En conclusion, le rapport indiquait que les examens devaient être basés sur des programmes approuvés par la *Subject Panel* laquelle, en contrepartie, devait tenir compte de l'opinion des professeurs participant aux examens. Bien que soumise à approbation, pondération et inspection par le corps régional des examinateurs, chaque école avait la possibilité de soumettre et d'effectuer des transformations en vertu desquelles les programmes, les feuilles d'examen et le procédé de notation sont conçus à l'intérieur de l'école. Enfin, le corps régional

détenait le pouvoir de délivrer au candidat admis un certificat d'études secondaires et on attendait de lui une coopération étroite avec le ministère de l'Éducation et des Sciences et le Conseil des écoles de manière à s'accorder entre eux sur toutes les questions touchant le C.S.E.

En 1963, le Conseil des écoles mettait à jour un septième rapport donnant un bref aperçu de ses vues au sujet des capacités et du niveau exigés pour le C.S.E. Il acceptait, comme base de discussion sur le niveau requis des candidats à cet examen l'extrait suivant du *Rapport Beloe* : « 20 % du nombre des élèves âgés de 16 ans doivent se présenter au G.C.E. au niveau « O » dans quatre matières. Les 20 % suivants peuvent prendre quatre ou cinq disciplines pour le C.S.E. et la majorité des candidats de ce groupe doivent être reçus. 20 % encore d'élèves de niveau moyen peuvent tenter et souvent réussir dans un plus petit nombre de matières. Des variations sont attendues dans les résultats des différentes matières ».

Les membres du Conseil s'accordaient sur le fait qu'un examen fondé sur des « reçus » dans chaque matière semblerait éducatif, toutefois les différents niveaux de possibilités et les divers modes d'organisation interne à l'école seraient mieux à même de pourvoir aux besoins, en laissant les écoles conduire elles-mêmes l'examen du C.S.E. dont les résultats seraient ensuite validés par un assesseur.

Au cours des discussions sur le niveau demandé aux candidats, le Conseil développa la thèse que le pourcentage des admis devait s'élever à 50 % dans chaque discipline y compris les cas limites pour lesquels un succès est imprévisible. Pour différents motifs un diplôme qui serait décerné uniquement sur cette base ne serait pas désirable ; en effet, les résultats d'un examen quel qu'il soit doivent être un enseignement pour l'employeur aussi bien qu'un reflet de

la qualité du travail effectué dans une école particulière. Le Conseil décidait, en conséquence, qu'au plus bas de l'échelle, la valeur de l'examen devait être fonction des capacités que possédait un élève de 16 ans, de niveau moyen dans son groupe d'âge équivalent. Il était attendu qu'au sommet de l'échelle 15 % des candidats déborderaient sur ceux qui passent le G.C.E. au niveau « O ». Afin de montrer les différences de performances entre le meilleur et le plus faible des candidats reçus il était proposé que cinq mentions soient attribuées ; après une discussion sur le point de savoir si l'on devait remettre un diplôme au candidat ayant eu la 5^e mention, il était décidé que les diplômes seraient accordés de la 1^{re} à la 4^e mention.

Parmi les bulletins publiés par le Conseil en 1964, deux doivent être brièvement mentionnés, le premier est une introduction pour un examen de type collectif (7), l'autre l'évaluation d'une expérience tentée sous la direction du Conseil. Le premier est un des nombreux bulletins édités pour faire connaître les idées et les informations relatives aux examens. C'est un rapport établi, à l'intention du Conseil, par le professeur P.E. Vernon de l'Université de Londres, mais qui n'exprime pas nécessairement la position du Conseil. Dans un examen de type objectif chaque question est posée de telle façon qu'une seule réponse soit exacte et qu'aucun élément subjectif, comme par exemple l'opinion de l'examineur, puisse s'exercer. Un tel examen consiste généralement en un grand nombre de questions courtes.

Le professeur Vernon précise que l'objectivité de ces examens est seulement un problème de niveau et que

(7) Secondary Schools Examination Council : Examinations Bulletin n° 4, the certificate of secondary education : an introduction to objective type examination 1964.

Secondary Schools Examination Council : the certificate of secondary education ; experimental examinations : mathematics (1964).

la notion d'une forte opposition entre les examens objectifs et ceux de type conventionnel doit être combattue. Aussi bien parmi les tests conventionnels journaliers beaucoup sont objectifs par exemple en arithmétique ou en orthographe. La plupart des maîtres emploie des questions à réponses brèves qui doivent tenir en une seule phrase. N'importe quelle série de questions qui indique avec précision au candidat ce que l'examineur désire, tend à mettre l'objectivité au premier plan ; l'objectivité est une question de degré et non de catégorie. Les tests objectifs doivent être notés de manière objective ; toutefois ils comprennent des subjectivités de détermination et, partant, ces tests ne peuvent pas être considérés comme beaucoup plus « scientifiques » que ceux donnés aux examens conventionnels. Au demeurant des tests objectifs sont en réalité subjectifs du fait que les questions posées par l'examineur ont été choisies par lui.

Dans les épreuves de langue, l'anglais par exemple, un test de type objectif nécessite d'être complété par un écrit libre ; dans les autres matières l'importance à accorder à la facilité verbale est ouverte à toutes les discussions. Même en estimant la valeur de l'examen d'après les réponses fournies par des élèves de 16 ans les bonnes notes dépendent plus souvent de la justesse et du nombre de faits reconnus exacts que de la présentation ou de l'originalité. Il est vrai qu'un candidat valable peut tirer profit de ces dernières qualités dans un examen conventionnel, mais pas dans un examen objectif. L'étudiant capable peut néanmoins saisir cette situation et en voir les conséquences et n'est alors aucunement désavantagé par un test objectif. Les examinateurs britanniques n'ont pas confiance dans les examens de type objectif.

Le professeur Vernon recommande que soit poursuivi l'emploi des mots « examen » et « test », selon la distinction habituelle aux psychologues éducatifs. Un « examen » convention-

nel ou de type objectif doit permettre une évaluation du savoir et de l'habileté d'un élève dans une matière particulière. En effet, les questions posées sont extraites d'un programme familier aux professeurs et aux examinateurs. D'autre part, un « test » constitue un document mis au point par des spécialistes suivant la technique du test psychologique et selon les méthodes statistiques, puis publié. Les objectifs du test sont controversés mais les niveaux ou les normes auxquels les professeurs peuvent se référer demeurent valables. Les normes sont présentées de différentes façons, par exemple, par une notation de niveau : elles s'expriment en un quotient ou en un pourcentage.

Le professeur Vernon conclut son rapport par un résumé des motifs de l'absence de sûreté que connaissent aussi bien les examens conventionnels que les quelques examens de type objectif. Contre l'examen conventionnel l'argument avancé est que la note attribuée par le professeur dépend de son niveau personnel ; de plus les examinateurs diffèrent dans le classement des copies semblables du fait qu'ils n'y recherchent pas toujours les mêmes qualités. Au reste, des divergences considérables peuvent naître de l'état d'esprit de l'examineur de sorte que les éléments de discussion dans une épreuve écrite font largement appel à la chance ; dans ce même ordre d'idées l'humeur du candidat peut également affecter ses résultats.

Un autre élément de l'absence de sûreté des examens provient de la nature des groupes qui ont été examinés ; ainsi il est plus facile de discriminer de façon formelle les réponses d'un groupe hétérogène de même âge et de niveau élémentaire que celles d'un groupe homogène comme, par exemple, un ensemble hautement sélectionné concourant pour entrer au service de l'Etat. Cependant l'incertitude s'atténue lorsque plusieurs examinateurs notent une même copie.

Il y a plusieurs éléments d'égal

degré concernant l'absence de sûreté des examens de type objectif. L'examineur peut préparer des questions plus ou moins difficiles et tandis que la notation est une donnée objective par exemple 70/100, la décision de classement au grade 1 ou au grade 2 est subjective. Des examinateurs peuvent proposer différents sujets pour couvrir les aspects variés d'un programme suivant leur préférence subjective et le choix du candidat peut influencer la correction ; toutefois l'élément « chance » dans la détermination des sujets est réduit car un examen de type objectif peut embrasser une plus grande partie du programme grâce au nombre plus important de questions possibles. La raison fondamentale pour laquelle **quelques** examens de type objectif sont meilleurs que quelques examens conventionnels résulte du fait que ces derniers sont souvent préparés d'une façon moins rigoureuse par un ou plusieurs professeurs et sont notés par un seul examinateur.

Deux autres bulletins méritent d'être évoqués. En 1964, le Conseil publia un mémoire sur un examen expérimental de mathématiques (8). Le premier fruit de la résolution du Conseil a été que le C.S.E. serait dépendant de la recherche et de l'expérimentation. Un grand nombre d'examens de type objectif a été composé sous forme d'un exposé auquel était annexée une liste de questions suivies des réponses proposées ; le candidat devait cocher la réponse correcte. Comme chaque question devait être annotée de « juste » ou « faux » les copies pouvaient être corrigées par des mathématiciens inexperts qui, pratiquement, notaient + 1 pour une réponse exacte, - 1 pour une réponse incorrecte, 0 si la réponse n'était pas donnée.

Les candidats et les examinateurs

(8) Secondary Schools Examination Council : Examinations Bulletin n° 2 : the certificate of secondary education. Experimental examinations : mathematics (1964).

ont désapprouvé ce système de notation et le seul mérite valable reconnu par les examinateurs à cette forme d'examen était qu'il recouvrait la plus grande partie du programme. Bien que la majorité des candidats eussent préféré un examen conventionnel, 39 % d'entre-eux souhaitaient une combinaison du type objectif et du type conventionnel.

Dans le Bulletin des examens n° 5 (9), le Conseil suggère les moyens par lesquels une expérience pourrait être faite pour résoudre les problèmes qui surgiront probablement lorsque les examens de base, internes aux écoles, seront « pondérés » de l'extérieur. A chacun des trois niveaux, local, régional et national, il convient, en premier lieu, de remarquer que le vieux système d'examen est inadéquat. « La parfaite confiance et la parfaite validité ne peuvent être atteintes dans l'état présent où se trouve la connaissance des méthodes du système de l'éducation. Une parfaite comparaison des niveaux est aussi une chose impossible, d'une part pour les mêmes raisons, d'autre part parce que, dans ce pays, c'est un droit délibéré de respecter toutes les différentes vues raisonnables des professeurs sur un programme déterminé, sur l'enseignement et sur les méthodes d'examen ». Subsiste le problème pratique de la suppression des imperfections remédiables ; cette mesure peut seulement être réalisée en dégagant les terrains de mésentente afférents aux résultats des candidats. Une discussion ouverte et franche reste le moyen unique par lequel les motifs de telles mésententes peuvent disparaître. « Tout examen s'analyse, en effet, comme un exercice de jugement humain concernant une conduite humaine dans laquelle il n'y a ni représentants de la loi, ni prophètes ; il y a seulement une unanimité d'opinions qui s'est formée peu

à peu à la lumière des expériences de nombreux et différents professeurs et autres éducateurs ».

Le Conseil rapporte que, sous ces auspices, des expériences extensives ont prouvé qu'un contrôle adéquat des notations peut être maintenu si les écoles s'entendent, sur le plan local, pour former des groupes d'esprit comparables et ceci dans chacune des matières. Le professeur principal, dans une matière donnée et pour un ensemble de quatre à trente écoles, sera à la fois examinateur dans sa propre école et « pondérateur » dans une autre. On espère ainsi que chaque groupe d'examineurs et de pondérateurs possèdera les caractéristiques suivantes : savoir échelonner les notes sans faiblesse et sans dureté excessive, avoir une attitude commune au sujet des niveaux et une commune interprétation des grades proposés dans le rapport du Conseil.

Le Conseil suggère qu'une « séance d'entente » soit organisée en vue de déterminer si de sérieuses différences d'appréciation divisent les pondérateurs. Il est proposé qu'un échantillon de vingt manuscrits soit fourni par chaque pondérateur, et que les résultats soient comparés. Les notes attribuées par le plus sévère et le plus accommodant seraient accouplées, il en serait de même pour les notes extrêmes venant en seconde position et ainsi de suite jusqu'à ce que les moyennes obtenues soient suffisamment rapprochées les unes des autres. Ainsi les couples de notes extrêmes des différents pondérateurs seraient combinés pour atténuer une trop grande sévérité ou une trop grande générosité.

Au second niveau de cette opération, chaque pondérateur ou groupe de pondérateurs doit faire un examen minutieux de toutes les copies d'une école et, suivant leur avis, les résultats d'une école donnée sont acceptés ou bien différés. Il s'agit de s'entendre sur l'attribution des notes, lesquelles doivent embrasser un large

éventail, sur la ressemblance des différentes échelles de notes, et sur la distribution des mentions décernées dans une école par comparaison avec celles allouées dans d'autres établissements. Les cas différés sont examinés ultérieurement par un ensemble de pondérateurs et l'expérience a prouvé qu'aucun problème insoluble ne s'est présenté jusqu'à ce jour.

Le doyen des pondérateurs, représentant le département régional, est responsable du maintien de la parité entre deux groupes d'écoles de sa région. Il est aussi chargé des discussions entre ces groupes bien avant qu'ait lieu « la séance d'entente » sur tous les points de désaccord possibles entre les établissements en cause et le département régional. Il est de son devoir d'aider à la résolution de toutes divergences d'opinion entre son département et les écoles qui ont opté pour un examen interne, et de représenter les vues officielles au cours de la séance de pondération.

Bien que les écoles ne soient pas obligées de soumettre leur programme à un examen détaillé et à une approbation du département régional, celui-ci doit pouvoir assurer que les buts poursuivis et le niveau atteint à l'école sont décrits de façon exacte dans le certificat dont le département demeure responsable. Le pondérateur est réellement l'animateur des discussions locales dans sa matière, visant à leur terme le plus haut degré d'efficacité et de bon sens pour son groupe. Le Conseil rejette formellement le désir de créer une uniformité factice qui reposerait sur un petit nombre de super-juges au pouvoir dictatorial. Dès lors, le Conseil décrit le rôle du département régional comme suit : « Les départements ont bien rempli leurs fonctions si en exerçant leur pondération ils peuvent affirmer que les règles actuellement suivies dans les écoles sont relatées de telle façon que les intéressés puissent comprendre les grandes lignes de leur contenu, ainsi que le niveau requis de chaque candidat ». Le Conseil des écoles doit

(9) The Schools Council : Examinations Bulletin n° 5 : the certificate of secondary education : school-based examinations, examining, assessing and moderating by teachers, 1965.

agir, en dernier ressort, si une mésentente entre deux écoles et le département régional ne peut être résolu par des discussions ouvertes et libres. De tels sujets de discorde doivent être exposés avant qu'aucun candidat, dont le travail devra être estimé, n'entre dans sa dernière année scolaire, c'est-à-dire celle conduisant au C.S.E.

Il est évident que le pondérateur régional porte une grande responsabilité : organiser les difficiles étapes de la procédure de l'examen, déterminer les besoins de toutes les écoles de sa région et connaître les exigences des emplois du temps en vue de la publication des résultats de tous les examens. Il est responsable de la supervision des divers stades de pondération énumérées ci-dessus et du contrôle des notes finales attribuées en application des principes donnés par les statistiques. Il doit aussi plus ou moins vérifier que les vues des écoles relativement aux niveaux proposés concordent avec les pratiques régionales et nationales. Si des divergences notables dans le classement des notes ne peuvent être attribuées ni aux différences de qualité des candidats ni aux différences d'attention que chaque école porte au programme, il est du devoir du pondérateur d'aviser son département afin d'envisager une modification du système de classement appliqué.

En conclusion, le Conseil établit que les suggestions du pondérateur au niveau national sont identiques à celles qu'il détient à l'échelon local et régional.

« Cela ne fait pas partie des fonctions du Conseil que d'exprimer des jugements sur les niveaux et de les imposer aux départements ; son rôle consiste à créer des conditions au sein desquelles l'unanimité nationale puisse émerger, grâce à des discussions ouvertes et libres sur les différends entre divers services considérés comme suffisamment importants pour nécessiter des échanges, mais le Conseil considère qu'il est aussi de son

devoir d'aider au lancement du C.S.E. de manière à ce que celui-ci apporte le moins de désagrément possible dans les niveaux et dans l'attribution des grades ».

Le Conseil a décidé, de ce fait, de s'appuyer sur deux méthodes du « service d'écoute » des résultats des examens :

1° de la procédure statistique dite « d'adaptation satisfaisante » qui a fait ses preuves et qui admet que le département est en mesure de se conduire de la même façon lorsqu'il attribue les grades que lorsqu'il mesure l'étendue du domaine dans lequel il travaille ;

2° d'échantillonnage des aptitudes scolaires des candidats afin d'être à même de donner à chaque département les informations concernant les qualités semblables des postulants ainsi que l'écart souhaité entre le premier grade du C.S.E. et la réussite au niveau ordinaire du G.C.E.

Le Conseil recommande que ce processus soit retenu pour une période d'essai de trois années au cours desquelles sera poursuivie la recherche d'autres systèmes.

« Des procédures libérales conduiront non seulement à de bonnes relations entre les différents intéressés au cours de l'examen, mais aussi elles aideront à faire connaître les réalités de l'éducation à tous ceux qui en ont besoin ; bien entendu ces perspectives ne seront atteintes que si le travail d'approche est bien fait ».

Une revue des changements qui se sont produits dans le système des examens de l'enseignement secondaire, en Angleterre, depuis ces dernières vingt-cinq années, fait ressortir que le premier problème sur lequel il faut attirer l'attention est la transformation du sens des mots « écoles secondaires » survenue depuis la publication du Rapport Norwood. La nature radicale du changement d'usage dans une expression telle que « le certifi-

cat d'études secondaires » peut être illustré par la définition de l'école secondaire prise dans le Rapport Norwood à savoir : « une école pour externes ou pensionnaires offrant à chacun de ses élèves jusqu'à 16 ans et normalement pas au-delà, une éducation générale, physique, mentale et morale donnée à travers des cours gradués d'instruction... d'un niveau inférieur à celui dispensé actuellement dans les *Grammar Schools* ».

Le C.S.E., qui est destiné à être le certificat de fin d'études pour 40 à 80 % des élèves de 16 ans, sera en relation avec des programmes qui ne permettront pas forcément à ces élèves d'acquiescer le niveau « A » du G.C.E., à l'âge de 18 ans, excepté pour une minorité ; dans de nombreux autres domaines, le C.S.E. et le G.C.E. différeront profondément, aussi bien dans leurs techniques que dans leurs fonctions.

Si, dans le cas du G.C.E., les matières enseignées dans les *Grammar Schools* ont été réduites à celles pour lesquelles des progrès peuvent être mesurés de façon précise, ainsi que l'Inspecteur de 1862, cité plus haut, aurait pu l'écrire, nous pouvons sentir et affirmer que, d'aussi loin que les officiels du département de l'Éducation et des Sciences soient concernés, le C.S.E. n'aura pas d'avenir parce que ces derniers sont convenus que « ce serait un désastre qu'un système d'examen généralisé vienne à dominer, à contrôler et à donner une ossature au travail propre à une école ».

Par ailleurs, il semble probable que le C.S.E. sera en fait davantage utilisé comme examen de sélection pour l'entrée dans les *Grammar Schools* qu'il ne l'a été ces six dernières années, c'est-à-dire en tant que stimulant de l'effort, comme moyen d'élever les niveaux, comme moyen de mobilité sociale pour une minorité des élèves, de 16 ans qui atteignent le niveau du G.C.E. et enfin comme contribution à guider la vocation de ceux qui abandonnent les études.

Le C.S.E. n'est aucunement une activité locale et extramuros de l'Université ; en effet, les autorités locales de l'éducation sont explicitement exclues de toutes les parties de son organisation tandis que le département de l'Education et des Sciences, en accord avec le Conseil des écoles, peut effectivement contrôler les programmes suivis dans les écoles en refusant de reconnaître leurs examens.

La coupure la plus radicale d'avec les errements anciens semblerait être la substitution de l'examen interne à une école en un examen externe dirigé par l'université ; l'utilisation expérimentale de quelques examens de type objectif à la place des examens conventionnels écrits ; le remplacement, dans le cas du C.S.E., du niveau actuel demandé aux élèves de seize ans et pris comme base de discussion, par le niveau exigé des candidats de dix-huit ans pour l'entrée à l'université, ce qui est implicite pour le G.C.E. à l'échelon « A ». Le niveau académique et intellectuel moyen, ainsi que les âges moyens des deux groupes de candidats à ces deux examens, peuvent, par suite de la grande extension du système des examens anglais, produire une distinction encore plus nette que celle qui existe actuellement entre la majorité de ceux qui quittent l'école à seize ans et la minorité continuant les études secondaires jusqu'à dix-huit ans.

En conclusion de cet aperçu de l'ancien et du nouveau style des examens dans le secondaire, on ne peut qu'éprouver de l'admiration pour le courage du Conseil des écoles qui s'est battu si généreusement pour résoudre les nombreux problèmes pratiques que pose l'examen d'un si grand nombre d'élèves ainsi que sur les programmes qui peuvent varier de façon spectaculaire d'une école à l'autre. En particulier il faut admirer le courage et la compétence des doyens des pondérateurs qui sont responsables dans leur région de l'organisation des examens, de la connaissance des besoins de chaque école,

de l'harmonisation d'une multiplicité d'emplois du temps, de la supervision des différents stades de pondération et enfin de la vérification que les notes et les grades définitivement attribués sont statistiquement valables. Ils sont responsables du respect de l'équité à l'égard d'un très grand nombre de candidats et de l'approbation des équivalences de niveaux, non seulement pour les écoles de leur région, mais également dans celles qui y sont extérieures.

Enfin, sur eux repose la lourde tâche d'aplanir, de façon judicieuse, les désaccords de tous ordres qui peuvent surgir.

W. Arnold LLOYD,

Professor of Education à
l'Université de Cambridge.

DEUXIÈME PARTIE

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES

AUSTRALIE

DUNN (S.S.) — Measurement and evaluation in the secondary school (Notes et évaluations dans l'enseignement secondaire). — In : Australian Council of Educational Research, août 1967, 127 pages.

Cette monographie analyse en détail le processus d'évaluation et de comparaison du travail scolaire des élèves au niveau secondaire (High school).

Dans une première partie, l'auteur constate que ce processus est inévitable et qu'on ne doit pas en minimiser l'importance. Il analyse l'attitude du professeur vis à vis de cet aspect de son travail : le professeur et l'examineur doivent donner une information globale sur l'élève. Le jugement du professeur détermine en partie l'orientation ultérieure de l'enfant, il doit donc être aussi objectif que possible.

Le professeur Dunn décrit l'usage qui est fait des notes et examens dans l'enseignement secondaire. Les examens permettent de sélectionner les élèves dans les lycées où le nombre des candidats excède nettement le nombre de places. Cette forme de choix, parfois injuste est pratiquement supprimée dans l'enseignement public. Mais les écoles privées demeurent très sélectives en Australie.

Les tests d'aptitude permettent de placer les élèves dans les classes qui leur conviennent avec ces programmes adaptés à chaque groupe d'enfants.

Les compositions, les examens internes dirigés par le professeur l'aident à vérifier les progrès ou les retards des élèves. Les erreurs de jugement proviennent, non de l'examen lui-même, mais du mauvais choix des critères de l'examen.

L'auteur examine ensuite ce que l'on peut évaluer à l'aide de tests (Les examens australiens se composent de

questionnaires beaucoup plus que d'essais, de compositions, comme en France). Toutes les sortes de tests sont passées en revue. Ils appartiennent à trois domaines principaux :

- celui de la connaissance
- celui de l'affectivité
- le domaine psycho-moteur.

Les tests de connaissance ont six catégories d'objectifs. Ils mesurent :

- le savoir, la culture proprement dite
- l'application
- la capacité d'analyse
- la capacité de synthèse
- la capacité d'estimation d'évaluation.

Dans l'enseignement secondaire l'accent est mis sur l'évaluation des connaissances surtout. Les comités qui établissent les examens ont une influence décisive sur les objectifs que le professeur essaie d'atteindre dans son enseignement.

L'auteur étudie l'examen en lui-même :

- les caractéristiques d'un examen vraiment pertinent
- la façon de préparer un examen très objectif qui soit un moyen terme entre le test trop schématique et l'essai difficile à noter très équitablement.
- la difficulté de trouver une échelle de notes et de l'appliquer avec constance.

Le fait le plus marquant de l'enseignement secondaire est l'examen final externe au niveau de chaque Etat australien. C'est aussi le fait le plus discuté, approuvé ou rejeté, actuellement.

Les programmes, le travail des élèves sont orientés vers la réussite à cet examen final. Le professeur essaie en premier lieu d'y préparer l'enfant. Les inconvénients psychologiques de cette épreuve sont bien connus. Elle favorise l'anxiété chez l'élève ; elle freine souvent l'allègement, le remaniement des programmes.

L'auteur suggère des améliorations possibles :

- former soigneusement les examinateurs qui notent
- combiner les examens externes et internes.

La dernière partie de l'ouvrage concerne non plus les examens formels, mais l'usage purement pédagogique des tests pour connaître et comprendre l'enfant, donc mieux l'instruire.

Cet ouvrage très complet informe sur le contenu des examens en Australie et analyse de façon très détaillée l'emploi et la structure des tests qui ont remplacé dans les pays anglo-saxons (excepté l'Angleterre) les compositions et dissertations (ou « essays ») traditionnelles dont l'évaluation dépend beaucoup trop du jugement subjectif d'un examinateur.

BELGIQUE

DOMS (Ferdinand Pierre). — **Essai sur les réussites et les échecs aux examens.** Institut de sociologie (Solvay), Bruxelles, 1965, 74 p.

Le nombre des examens auxquels un enfant doit se soumettre durant la scolarité est si grand (18 à 30 en Belgique, selon la durée des études), le pourcentage des échecs si important (quelquefois 75 %) et les conséquences que ceux-ci entraînent sont si graves qu'il a paru nécessaire à F.P. Doms, chargé de cours à l'Université libre de Bruxelles, et fondateur de la « Revue de psychologie et de Pédagogie » d'examiner de plus près au cours de trois études, la valeur de ces critères de jugement.

La première étude est une réflexion critique sur l'examen traditionnel. Coup de sonde jeté dans les connaissances d'un candidat, il peut le favoriser ou le desservir. L'échelle de notation proposée de 0 à 20 est trop fine. La pratique montre que 5 échelons suffiraient. La pondération des cotes semble tenir compte de l'importance relative des diverses matières dans le jugement global, mais ce n'est qu'une illusion. Enfin l'addition finale des résultats faite pour donner une image globale de la valeur d'un candidat peut aboutir à faire racheter une discipline fondamentale par l'autre secondaire qui n'a rien de commun avec la première.

Des remèdes ont été proposés. Pour essayer d'éliminer « l'équation personnelle » des correcteurs on a préconisé la correction double ou triple. En fait pour être efficace les jurys doivent comporter 13 membres au moins, ce qui est pratiquement irréalisable.

L'utilisation d'épreuves objectives, inspirées de la méthode des tests exige l'intervention de spécialistes et un travail long et minutieux, ce qui à l'heure actuelle ne peut être pratiqué couramment.

La deuxième étude est consacrée à la coïncidence entre l'appréciation que

les professeurs portent sur leurs élèves et la valeur de ceux-ci telle que les examens la présentent. Une expérience faite dans une école technique de la région de Bruxelles prouve que la convergence n'est satisfaisante que pour les cas extrêmes. Les professeurs connaissent donc mal leurs élèves et l'on ne peut s'en remettre à eux pour obtenir une juste évaluation. Il faut donc conserver les examens en essayant d'améliorer les critères sur lesquels ils reposent.

Faisant appel à des méthodes statistiques et probabilistes, la troisième étude se place au centre du problème et analyse la technique de quantification de résultats et la façon dont est fixé le point de césure qui détermine la réussite ou l'échec. En principe, l'examen doit poser des questions de difficulté moyenne auxquelles un élève moyen doit normalement pouvoir répondre d'une manière satisfaisante, c'est à dire moyenne. Mais en fait qu'est-ce que cela signifie ? Des recherches devraient être entreprises pour éviter que l'évaluation de la difficulté d'une question d'examen ne soit laissée au seul jugement, subjectif, du professeur. Pour remédier d'autre part à l'arbitraire de la fixation du point de césure F.P. Doms propose de « considérer la classe pour ce qu'elle est en réalité : un échantillon au hasard de toute la population scolaire de même niveau pédagogique. Les résultats de l'examen une fois réunis, il faut partir de la moyenne arithmétique de cet échantillon. Cette valeur étant aléatoire, il faut calculer les limites entre lesquelles doit se trouver nécessairement la vraie moyenne, c'est à dire la moyenne de la population totale dont la classe considérée n'est qu'un échantillon au hasard ». Le point de césure serait la limite inférieure de confiance ainsi calculée et la probabilité de 1 %. Pour ne pas désorienter l'opinion publique, le résultat obtenu pourrait être ramené au 10 traditionnel.

Par raison, F.P. Doms se situe donc actuellement parmi les défenseurs des examens traditionnels améliorés.

AGAZZI (Aldo). — *Gli esami. Aspetti pedagogici* (Les examens. Aspects pédagogiques). In : Quaderni di legislazione scolastica comparata, Roma, 1967, 150 p.

Depuis longtemps, on a senti la nécessité d'étudier les problèmes posés par les examens. Dans une période plus récente, l'U.N.E.S.C.O. a mené une large enquête dont les résultats ont été présentés par M. Hotyat dans « Les examens. Les moyens d'évaluation dans l'enseignement ».

Au cours d'un stage organisé à Rome dans le cadre des activités du Conseil de l'Europe, M. Aldo Agazzi fut chargé d'un rapport sur « les systèmes d'examens dans l'enseignement secondaire et technique ».

L'ouvrage analysé ici est une étude de pédagogie et d'éducation comparée, placée dans une optique « prospective et dynamique ».

M. Agazzi compare deux formes d'examens d'admission : celle qui est liée au « système scolaire européen » et celle du « système américain » qui ouvre un très large accès à l'enseignement supérieur. Le premier système élimine un grand nombre d'élèves que le deuxième sait conserver. Le système américain, caractérisé par la liberté et la mobilité, prévoit de nombreuses « passerelles » pour l'étudiant qui a mal réussi après un premier choix. Ici, l'auteur se rallie à la position de MM. Thomas et Majault qui avaient critiqué le système « européen » : avec celui-ci, un élève peut rester victime d'une orientation prématurée.

Le système des examens connaît donc une crise croissante qui place l'école dans une position d'autant plus difficile que la société a tendance à la considérer avec une sévérité accrue. D'ailleurs, la société est souvent contrainte de suppléer l'école dans beau-

coup de fonctions que celle-ci semble obstinément rejeter par incapacité de comprendre son temps et de promouvoir les changements désirables.

Il devient banal de constater la faille du système des examens. Trop fréquemment, les examens refoulent des élèves méritants, et des médiocres sont reçus. C'est là une preuve éclatante, même si elle n'est ni la seule ni la plus importante, de l'ankylose mentale qui prévaut dans l'école, et des critères « économiques » jusqu'à l'absurdité, qui y dominent en matière d'examens. Au contraire, on devrait s'efforcer par tous les moyens de s'adapter à la variété d'aptitudes de personnalités concrètes. Il ne s'agit pas de modeler élèves et candidats sur l'école et sur les examens, il faut suivre la démarche inverse.

Le système des examens est en crise parce qu'il s'obstine, alors que l'école est devenue un organisme d'orientation dans ses exigences, à rester sélectif et éliminatoire, altérant ainsi les fonctions même de l'école et provoquant des conséquences déconcertantes. Il faudrait donc modifier le système des examens : il ne peut survivre que s'il devient un aspect du système de l'orientation étendu sur toute la période de la scolarité.

La tendance générale, en effet, est d'orienter les élèves : éviter les choix précoces et favoriser la rectification de choix effectués ou imposés. Citant H. Pieron (Examens et docimologie), M. Agazzi rappelle que « tout professeur est un examinateur en puissance ». Or, mieux vaut demander moins de connaissances et déceler les aptitudes. Il a été prouvé que les moyens modernes d'évaluation apportent avec eux un progrès parce qu'ils rompent avec les jugements schématiques et abstraits et obligent les maîtres à rechercher les causes des erreurs et les insuccès.

Il peut être profitable d'associer les élèves au jugement porté sur leurs camarades et sur eux-mêmes, en particulier s'il s'agit de groupes. L'esprit de la classe change : il règne une plus

grande confiance et tous les élèves deviennent — personnellement — un cas humain.

Certes, il y a encore des lacunes à combler pour rendre plus efficaces et plus adaptés les moyens d'évaluation. Un effort considérable de recherche reste encore à faire, en particulier dans les directions suivantes : préciser les objectifs qualitatifs et quantitatifs des programmes d'enseignement, procéder à l'examen critique des moyens d'évaluation existants, compléter le réseau de ces moyens pour permettre d'apprécier les progrès des élèves dans toutes les directions de leur développement.

Il ne faut pas se dissimuler que les solutions effectives en matière d'examens dans les divers pays — voire pour un même pays — présentent beaucoup de diversité. Généralement, l'opposition ou le scepticisme face aux orientations nouvelles reposent sur des traditions dépassées, sur le manque de vérifications objectives et scientifiquement fondées.

Il faut donc définir ce que l'on doit entendre par recherche « scientifique » car le caractère scientifique n'est pas toujours authentique. Il ne suffit pas de mettre sur pied des laboratoires, des techniques et des tests, encore faut-il savoir le faire.

Les questions les plus controversées et qu'il faut pourtant résoudre au plus tôt sont nombreuses. Il ne faut toutefois pas s'interdire une considération fondamentale. Selon M. Reuchlin (cité par Agazzi) (1) tous les changements qui interviennent vont toujours dans le même sens : la durée de la scolarité s'accroît, l'accès aux facultés est toujours plus libéral, l'orientation ne vise plus seulement quelques élèves en difficulté, mais tous les élèves.

Mais des facteurs plus généraux expliquent ces changements irréversibles : le progrès technique, la démo-

(1) L'orientation pendant la période scolaire.

cratisation de l'enseignement. Ce processus évolutif achemine chaque jour davantage l'examen vers l'orientation. Venons-nous bientôt la suppression des examens ?

O. C. D. E.

Examens ou orientation ? d'après :

« La réforme des programmes scolaires et le développement de l'éducation ». (Publication de l'O.C.D.E., 81 p., 1966.)

Les examens traditionnels cèdent de plus en plus la place à une fonction d'orientation, dynamique, qui ouvre à l'élève de nombreuses possibilités de choix tout au long de sa scolarité.

Le rapport de l'O.C.D.E. souligne la difficulté qu'éprouvent tous les pays à réviser leurs systèmes d'examens. Cette difficulté semble même constituer la partie la plus ardue de toute réforme de l'éducation. Par quoi remplacer l'examen ? Comment fournir aux maîtres, aux élèves, à leurs parents, des preuves concrètes, des résultats acquis ?

La solution dépendra du succès remporté par les éducateurs dans la mise au point d'un mécanisme d'orientation efficace, adapté aux besoins particuliers de chaque pays et de chaque type d'enseignement.

I. Les examens

ALGERIE

Admission dans les facultés sans le baccalauréat. — In : Guide de l'Enseignement supérieur en Algérie, mars 1966, Alger.

En vue de favoriser la promotion sociale, des possibilités d'accès aux facultés sont offertes aux candidats non titulaires du baccalauréat ou d'un titre équivalent :

- examen spécial d'entrée en faculté : pour les candidats âgés de 21 ans au moins au 1^{er} janvier de l'année de l'examen, à condition qu'ils n'aient pas subi les épreuves du baccalauréat au cours des trois années précédentes ;
- examen de promotion sociale : réservé aux candidats âgés de 24 ans et justifiant deux années d'activité professionnelle et salariée. Ce régime est actuellement en application pour les facultés de sciences, de droit et de sciences économiques, de lettres et sciences humaines.

Nul n'est admis à se présenter plus de deux fois à cet examen.

AUSTRALIE

MILLER (Trevor). — **Changes in secondary education in Australia.** (Transformations dans l'enseignement secondaire en Australie). — In : Revue Internationale de Pédagogie (Unesco), n° 3, 1967, pp. 263-280.

Analyse critique des réformes apportées dans tous les secteurs de l'enseignement secondaire pour démocratiser et diversifier l'éducation.

Le problème des examens est étudié dans la mesure où il oriente les études secondaires. L'auteur constate que les examens externes et les conditions d'admission dans les universités imposent une spécialisation trop précoce des étudiants et une éducation trop exclusivement « académique », au détriment de l'épanouissement physique et artistique de l'adolescent.

La création d'examens internes est approuvée et conseillée, surtout pour sanctionner le travail des élèves des sections non-classiques.

BELGIQUE

L'examen de maturité. — A un système rigide qui réservait l'accès de l'université aux seuls élèves des lycées et subordonnait le choix des études supérieures à l'orientation prise dans le secondaire, la loi du 8 juin 1964 substitue un régime qui ouvre les portes des facultés à tous les diplômés de l'enseignement secondaire, qu'ils sortent de l'enseignement moyen supérieur, de l'enseignement normal ou de l'enseignement technique et artistique, s'ils ont réussi à l'examen de maturité. Le candidat à l'enseignement ne peut donc plus entrer directement à l'université.

Pour recevoir le diplôme de l'enseignement secondaire, les postulants doivent avoir obtenu 50 % des points s'ils appartiennent à l'enseignement moyen supérieur et 60 % des points s'ils ont fréquenté des établissements techniques. L'examen de maturité se passe, selon les cas, à l'intérieur des établissements ou devant un jury d'Etat et comprend :

- une dissertation dans la langue d'enseignement ;
- éventuellement une conversation sur le sujet de la dissertation ;
- une interrogation orale portant soit sur une matière principale, soit sur deux matières secondaires.

Dans les écoles, le jury est composé de professeurs de la dernière année scolaire et de quelques membres étrangers. On tient compte des résultats des deux dernières années pour prendre une décision.

Le jury d'Etat auquel doivent se soumettre certaines catégories de candidats est composé de professeurs appartenant à différentes écoles et d'un nombre égal de membres de l'enseignement officiel et de l'enseignement libre.

La nouvelle réglementation a voulu abolir l'ambiguïté qui pesait sur le certificat d'humanités et qui pèse encore en Europe sur de nombreux baccalauréats, parce qu'ils sont à la fois diplôme de fin d'études et ticket d'entrée dans l'enseignement supérieur.

Les épreuves de l'examen de maturité ont pour but de mesurer la formation culturelle des candidats, de vérifier la souplesse de leur intelligence et d'éviter le bachotage. Il a paru que d'une part, la dissertation, choisie parmi trois sujets appartenant à des orientations différentes, favorisant la synthèse de disciplines scolaires et complétée, au besoin, par une conversation de rattrapage, d'autre part, une notation qui tiendrait compte de la clarté des idées exposées, de leur liaison entre elles, de la précision de la langue plus que de l'élégance du style et de l'exactitude de l'orthographe, permettraient de prévoir les chances de succès du candidat à l'enseignement supérieur.

Cependant malgré toutes les précautions prises, il semble que cet examen, comme beaucoup d'autres, n'écarte pas entièrement la part de la chance, du hasard et de l'arbitraire. Il aurait été souhaitable que les professeurs du supérieur interviennent dans l'évaluation des candidats. Aussi les résultats obtenus ne correspondant pas toujours à la valeur réelle ou potentielle des candidats, il serait téméraire de s'y fier entièrement. En outre, on ne peut pas savoir exactement à l'avance comment réagira un étudiant à l'université.

ARNOULD (G.). — Sur l'examen de maturité faisons quelques gloses. — In : Education, tribune libre, n° 106, juin 1967, pp. 3-13.

L'examen de maturité. But, moyens, organisation, programme. Précautions à prendre pour réduire les aléas de l'examen. L'examen de maturité dans l'enseignement technique.

DANEMARK

JORGENSEN (J.C.). — Censuren overtæet. (La commission d'examen a achevé son travail). — In : Folkeskolen, n° 24, vol. 84, 16 juin 1967, p. 1317.

Un membre de la commission des examens fait le point de son travail comme correcteur d'épreuves. Il commente la présentation et l'énoncé des épreuves, critique les instructions officielles selon lesquelles on ne doit plus tenir compte de l'orthographe dans les épreuves de danois.

KØLSTER (W.). — De engelske stilopgaver. (Les épreuves d'anglais). — In : Folkeskolen, n° 19, vol. 84, 12 mai 1967, p. 1020.

Appréciation des résultats atteints lors de l'examen d'anglais dans l'école « real » au printemps 1967. La répartition entre l'épreuve de reproduction d'un texte, l'épreuve de narration à partir d'une image, et l'épreuve de traduction. Les résultats respectifs.

SPANG-HANSEN (E.). — Eksaminatignen i oversaetelse fra fremmedsprog. (L'épreuve de traduction dans les examens de langue). — In : *Gymnasieskolen*, n° 13, vol. 50, 21 juillet 1967, p. 739.

Critique des épreuves de traduction données au baccalauréat. Longueur des textes. L'explication des mots difficiles. Suggestion en vue d'une amélioration des épreuves.

LILSIG (E.). — Højere forberedelseeksamen tager form. (L'examen préparatoire supérieur prend forme). — In : *Gymnasieskolen*, n° 2, vol. 50, 20 janv. 1967, pp. 65.

Compte-rendu d'un nouveau type d'examen sanctionnant un enseignement parallèle à celui du lycée. Les écoles supérieures auxquelles cet examen donne accès. Forme et matières de l'enseignement préparant à cet examen. Les formes d'épreuves et la notation : reproduction, compréhension, application et appréciation.

GRAUBALLE (S.). — Skriftlig tysk. (L'allemand écrit). — In : *Folkeskolen*, n° 19, vol. 84, 12 mai 1967, p. 1021.

Les trois modalités d'épreuves dans l'examen écrit d'allemand au printemps 1967 (examen *real* et classe 10). Les épreuves de traduction et de reproduction de texte sont données pour la dernière fois. L'épreuve de narration est maintenue.

ESPAGNE **CASTILLO CEBALLOS (Gérardo).** — **Orientation integral del escolar y exámenes.** (Orientation intégrale de l'élève et examens). — In : *Revista de Educacion*, mai 1966, n° 181, pp. 57-63.

Utilité et limites des examens. Les examens doivent être souples et joindre leurs résultats à ceux des autres activités scolaires qui — d'une façon ou de l'autre — témoignent du rendement de l'élève. Les examens traditionnels doivent être — sinon abolis — du moins aménagés.

FRANCE **L'avenir du baccalauréat.** — In : *La voix des parents*, n° 153, juin-juil. 1967, pp. 14-17.

La Fédération des associations de parents d'élèves des lycées et collèges français a présenté un rapport sur « l'avenir du baccalauréat » lors du congrès de Tours. La motion adoptée propose : « Le baccalauréat proprement dit servira à sanctionner des études secondaires normales (deuxième cycle long). Il devra continuer à faire l'objet d'un examen d'ensemble, organisé et jugé en dehors de l'établissement scolaire fréquenté par le candidat. Pour prononcer leur décision, les jurys devront tenir compte des livrets scolaires. L'accès aux diverses études supérieures, notamment à celles des facultés, devra résulter d'un système d'orientation des bacheliers, tenant compte notamment de leur dossier scolaire et, éventuellement, des résultats obtenus à certaines épreuves destinées à vérifier les aptitudes à suivre avec profit telles ou telles formes d'enseignement supérieur ». La Fédération des associations de parents d'élèves s'oppose donc à la création d'un second examen (un second « barrage ») au profit de procédés d'orientation.

Le baccalauréat à reconstruire. — In : *Défense de la jeunesse scolaire*, n° 18-19, sept. 1967, pp. 13-33.

L'association « Défense de la jeunesse scolaire » constate que cette année, la session de juin s'est mieux passée et que le centre du débat s'est déplacé, le problème de son organisation passant au second plan, au profit de sa vocation : peut-il rester le premier examen de l'enseignement supérieur, donnant accès aux facultés selon le libre choix des étudiants eux-mêmes ? Contrairement à la position adoptée par la Fédération des parents d'élèves, ce nouveau mouvement s'oppose à tout projet séparant les deux fonctions du baccalauréat.

Baccalauréat international. — In : L'Education Nationale, n° 820, 16 mars 1967, p. 6.
Sous les auspices de l'Unesco, un comité d'experts s'est réuni au Centre international d'études pédagogiques de Sèvres, pour étudier les modalités d'un baccalauréat international sanctionnant l'enseignement reçu dans les écoles internationales. Un système expérimental a été adopté.

PELNARD-CONSIDERE (J.). — **Les élèves d'origine scolaire différente devant le baccalauréat.** — In : B.I.N.O.P., n° 1, janv.-fév. 1967, pp. 2-25.

Aspect de l'adaptation aux études du second cycle. Composition des groupes choisis. Evolution scolaire entre la seconde et la classe terminale. Résultats au baccalauréat. Comparaison des notes obtenues. Il semblerait que les élèves ayant effectué toute leur scolarité dans un lycée aient obtenu de meilleurs résultats au baccalauréat, sauf dans la série sciences expérimentales où les élèves issus des collèges d'enseignement général et entrés au lycée pour le second cycle, prennent l'avantage.

WALLON (Dr D.). — **Baccalauréat à options ?** — In : L'Education Nationale, n° 823, 20 avr. 1967, pp. 13-14.

Examen de la proposition du Colloque de Caen prévoyant l'option de quatre matières principales, dont le français, au baccalauréat. Difficultés et dangers d'une telle formation. L'auteur propose une modification partielle des programmes dans ce sens.

GRANDE-BRETAGNE

GOODINGS (R.). — **Educational research in England and Wales.** (La recherche pédagogique en Angleterre et au Pays de Galles). — In : Revue internationale de Pédagogie (Unesco), vol. 13, 1967, n° 2, pp. 152 à 160.

Cet article présente un sommaire des différents sujets sur lesquels des recherches ont été entreprises en pédagogie.

Dans les parties 1 et 3, le problème de la réforme des examens est abordé :

- évaluation du procédé de sélection pour l'entrée au lycée à 11 ans ;
- comparaison entre les niveaux du G.C.E. et du nouveau C.S.E. ;
- proposition de tests oraux à l'usage du C.S.E. concernant la compréhension et le maniement de la langue anglaise.

Des bulletins d'information concernant le C.S.E. doivent être publiés régulièrement par Her Majesty's Stationery Office.

MAJALT (J.). — **Regard sur l'Angleterre.** — In L'Education Nationale, n° 338, 2 nov. 1967, pp. 17-18.

Cet article qui complète une information antérieure sur le système des écoles secondaires polyvalentes (**comprehensive schools**), établit une comparaison entre l'examen traditionnel anglais : le **general certificate of education** et le nouvel examen interne — le **certificate of secondary education** — conçu pour répondre aux nouveaux objectifs de l'école polyvalente et à ses cours très diversifiés.

ITALIE

BARON (Tarcisio). — **Il nuovo esame di licenza media.** (Le nouvel examen pour le diplôme de fin d'études de la classe moyenne). — In : Rassegna dell' Istruzione media, anno XXI, n° 7-8, Luglio-agosto 1966, pp. 241 à 244.

Une nouvelle réglementation est prévue par le ministère. Rôle du président du jury. Il peut y avoir conflit entre le président et les professeurs qui ont préparé les élèves en « personnalisant » le programme. On doit tenir compte de la possibilité pour l'élève d'indiquer ce qu'il connaît le mieux et ce qu'il préfère. Deux groupes d'examineurs.

Admission aux écoles secondaires. — In : Documentatieblad, n° 10, 1965, pp. 447-448.

Depuis octobre 1965, on utilise, outre les examens d'admission, les critères suivants : a) classe d'essai ; b) recherches concernant la connaissance et l'intelligence des candidats pendant la dernière année de l'école primaire ; c) tests psycho-techniques.

Les examens dans la nouvelle réforme de l'enseignement secondaire aux Pays-Bas. —

La réforme de 1963 connue sous le nom de loi Mammouth a institué une année d'observation ou « année pont ». Jusqu'ici l'élève qui voulait entrer au lycée devait passer un examen d'entrée. A partir de 1968, lorsque l'instituteur dirigera l'enfant vers l'enseignement secondaire long (V.W.O., H.A.V.O.), il y sera admis sur présentation d'un curriculum vitæ et d'un relevé des résultats scolaires. L'enseignement aura un caractère probatoire. Les tests psychologiques de rendement et d'intelligence auxquels il sera soumis d'une part, les contacts entre son ancien instituteur qui le connaît bien et les professeurs d'autre part, permettront de déterminer la forme d'enseignement qui lui convient le mieux.

Bien que les décrets d'application ne soient pas encore parus, il semble que le baccalauréat ne subira pas de grandes modifications.

Le baccalauréat néerlandais (Eindexamen) se passe en une fois à l'intérieur de l'établissement. Dans les écoles officielles ou reconnues, les épreuves écrites sont fixées par une commission nommée par le gouvernement. Un comité d'examen extérieur à l'école examine le candidat et, à l'oral, le professeur spécialiste dans chacune des matières s'adjoint au jury, et peut poser une question supplémentaire.

Le nouveau baccalauréat permettrait à certaines disciplines de devenir matières à option. Elles ne seraient plus alors matières d'examen, et seraient remplacées par les résultats du dossier scolaire.

Les adultes engagés dans la vie professionnelle et qui se soumettent aux épreuves du baccalauréat se présentent devant une Commission d'Etat qui ignore leurs résultats antérieurs. Ainsi le nombre des échecs est-il important.

L'aspect didactique de l'enseignement universitaire. Causerie par le professeur Dr. H.W.F. Stellvrag. — In : Documentatieblad, n° 11, 1965, pp. 498-500.

Nécessité de renforcer cet aspect. Mesures proposées : a) examens probatoires dans la 1^{re} année ; b) test ou examen probatoire doivent se référer directement aux matières des cours ; c) augmentation du nombre d'assistants universitaires ; nombre maximal de participants à chaque groupe de discussion : 24 ; d) moyens techniques (télévision, instruction programmée, etc...).

Examenregeling en eindexamenprogramma HAVO. (Organisation et programme de l'examen final aux écoles HAVO (enseignement général supérieur continu). — In : Documentatieblad, n° 9, 1966, p. 387.

Les branches sont : langue et littérature néerlandaises, françaises, allemandes et anglaises, géographie, histoire et institutions politiques, mathématiques, chimie, physique, biologie, économie, sciences auxiliaires du commerce, droit. Chaque candidat choisit six branches. Sont obligatoires : langue néerlandaise et une des trois langues modernes.

Belangwekkende HAVO-gegevens. (Des données intéressantes sur l'enseignement supérieur continu). — In : Onderwys en Opvoeding, n° 3, 1967, p. 47.

Résultats d'une enquête, publiés par le président, le Dr. A. de Jong. L'enquête fut effectuée avec la collaboration de 15 écoles qui commencèrent en 1964 « l'expérimentation HAVO ». En 1965, la population de ces écoles augmenta de 10 %. Les données concernent : a) direction de l'école, relations professeurs-élèves et relations école-parents ; b) manque de contact avec l'enseignement primaire ; c) importance de l'attitude envers l'étude ; d) évaluation objective des résultats scolaires.

POLOGNE

Expériences en matière d'examens. — In : Hebdomadaire Polonais, n° 25, 1966, pp. 13-14.

Changements dans le déroulement des examens d'admission aux écoles supérieures. Il sera différent suivant les écoles. Un choix spécial de questions est préparé à l'Université de Poznan, ayant un caractère de test.

REPUBLIQUE DEMOCRATIQUE ALLEMANDE

Anordnung über die sozialistische Berufsbildung, vom 26. november 1965. (Ordonnance du 26 novembre 1965, relative à l'organisation des examens pour la formation professionnelle socialiste). — In : Gesetzblatt der Deutschen Demokratischen Republik, Berlin, Teil II, n° 123, 6 déc. 1965, pp. 823-829.

Organisation des examens professionnels : objectifs de ces examens ; évaluation de la valeur des candidats ; la composition et les tâches des commissions d'examen.

REPUBLIQUE FEDERALE ALLEMANDE

GERTH (Klauss). — **Müssen Prüfungsarbeiten (so) sein ?** (Le certificat d'aptitude à l'enseignement des classes primaires doit-il conserver sa forme actuelle ?) — In : Die deutsche Schule, 58^e année, cahier 10, oct. 1966, pp. 618-623.

Le travail de recherches que doit présenter l'instituteur à la fin de la seconde année de pratique a un caractère bien théorique. Ne serait-il pas possible de lui donner une forme plus pratique et répondant mieux aux besoins actuels ?

HASEN KRUGER (Rolf). — **Prüfungsarbeiten müssen (noch) so sein.** (Le certificat d'aptitude doit conserver sa forme actuelle). — In : Die deutsche Schule, 59^e année, cahier 3, mars 1967, pp. 167-170.

Le travail de recherches que doit présenter l'instituteur à la fin de sa seconde année de pratique doit être maintenu car il lui permet de réfléchir aux problèmes qu'il rencontre et de s'initier à la littérature pédagogique.

Le baccalauréat allemand (Abitur). — C'est le diplôme de fin d'études des lycées que l'on délivre au candidat qui, selon les termes de l'Ordonnance du Land de Berlin du 8 janvier 1959 », a fait la preuve qu'il a atteint les buts fixés par le cycle supérieur des lycées et acquis la maturité intellectuelle nécessaire pour poursuivre des études à l'université ».

L'Abitur est un examen d'Etat que l'on passe à l'issue de la treizième année d'études (9^e année de lycée) à l'intérieur de l'établissement fréquenté.

La Commission d'examen d'un lycée d'Etat est composée des professeurs que le candidat a eus en dernière année et du directeur de l'établissement, souvent chargé par le ministre de l'Education du Land de le représenter.

La liste des élèves autorisés à se présenter en raison de leurs résultats scolaires est arrêtée par le Conseil de classe.

Les épreuves comportent un écrit et un oral.

A l'écrit, les élèves sont interrogés sur les quatre matières jugées fondamentales dans l'option choisie et dont font toujours partie l'allemand et les mathématiques (le candidat a déjà pu passer l'examen, dans une de ces matières (sauf en allemand) en 12^e année). Les épreuves doivent être choisies de telle sorte qu'elles permettent au candidat de montrer sa maturité intellectuelle et qu'il ne soit pas tenté de réciter son cours. Proposées quelques mois auparavant au ministre et soumises à son appréciation, elles sont corrigées ensuite par le professeur spécialisé. Dans de nombreux Länder on fait appel à la double correction. L'échelle des notes s'étend de 1 à 6, 5 et 6 étant considérés comme mauvaises notes.

L'oral n'est pas obligatoire. Son rôle est de permettre au jury de se faire une idée plus précise des aptitudes du candidat. Aussi les très bons élèves peuvent-ils en être dispensés. Il sert de « rattrapage » lorsque les résultats du travail scolaire et ceux de l'écrit sont divergents. Il peut porter sur une ou deux disciplines de l'écrit, sur les sciences communautaires (histoire, géographie, éducation politique) et sur une autre discipline choisie, et comporte un exposé du candidat suivi d'une conversation libre avec le jury.

La note définitive est donnée en tenant compte à la fois des résultats, de l'examen et du travail scolaire. Gymnastique et souvent religion sont matières d'examen.

Bien que l'université n'ait aucune part à l'organisation des épreuves, l'Abitur, qui clôt une année d'études où l'élève a été initié à un travail plus scientifique, débouche normalement sur les études supérieures conformément à la conception qui présida à sa création au début du XIX^e siècle. Il permet l'accès à toutes les facultés. Environ 80 % des bacheliers suivent cette voie.

Les problèmes que pose l'Abitur découlent en partie de la conception traditionnelle et aristocratique que l'on se fait du lycée. A.G. Picht en 1964 dans son livre **Die deutsche Bildungskatastrophe** a lancé un cri d'alarme : l'Allemagne n'a pas assez de bacheliers. Vers 1963, la proportion des bacheliers par classe d'âge était de 6 %. En 1966, après un effort remarquable, elle a atteint 8,2 % (France environ 12 %), mais on estime que ce chiffre, encore insuffisant, doit monter progressivement ces prochaines années.

Ceci s'explique en partie par le fait qu'en Allemagne, l'Abitur n'exerce pas la même attraction que le baccalauréat en France, beaucoup de parents préfèrent que leurs enfants quittent prématurément le lycée vers 14-15 ans, au niveau du Mittlere Reife, pour se diriger vers l'enseignement professionnel. Ces défections sont particulièrement nombreuses chez les filles.

Les cours organisés pour permettre à des adultes de reprendre leurs études n'ont pas formé beaucoup de bacheliers.

On envisage actuellement de réduire d'un an, la scolarité menant à l'Abitur et de créer un Abitur spécialisé convenant mieux à certaines formes d'esprit, mais n'ouvrant accès qu'à la faculté correspondante.

Ce déficit en bacheliers n'empêche d'ailleurs pas les facultés d'être encombrées et de devoir introduire quelquefois un numerus clausus. On se demande déjà si l'Abitur devra continuer à l'avenir d'ouvrir automatiquement les portes de l'université et s'il ne faudrait pas prévoir un enseignement supérieur court et spécialisé pour certains bacheliers.

Cette idée confirmerait l'inquiétude de quelques pédagogues qui se demandent si l'Abitur, sous sa forme actuelle, est une garantie suffisante d'aptitude à poursuivre des études supérieures.

Les structures de l'enseignement secondaire étant en pleine évolution, il est à prévoir que l'Abitur subira d'importantes modifications ces prochaines années.

SUEDE GLIMVIK (E.). — *Det glerdelade provet i studentengelskar.* (L'examen d'anglais au baccalauréat). — In : Skolvarlden, n° 7, 3 mars 1967, p. 12.

Aperçu de la nature des épreuves données en anglais pour le baccalauréat suédois. Avantage et inconvénients. La notation.

TCHECOSLOVAQUIE MINARIK (Alojz). — *K vysledkom prijimacich skusok z matematiky do vyberovych strednych skol v r. 1966.* (Les résultats des examens d'entrée en mathématiques dans les écoles moyennes spécialisées en 1966). — In : Jednotna skola, n° 6, 1967, pp. 508-517.

Evaluation des examens écrits, résultats déplorables surtout chez les « bons » élèves. Recommandation de faire travailler les élèves sans les aider pendant leur scolarité.

TURQUIE **Réforme des examens pour les étudiants en médecine,** (d'après « Les médecins de demain », par le Dr Ihsan Dogramaci). — In : O.M.S.-Europe, sept. 1967.

L'un des sujets d'actualité dans le domaine de la pédagogie médicale est l'« intégration ». Par ce terme, il faut entendre l'intégration de l'enseignement dans le cadre des sciences fondamentales, et l'intégration de l'enseignement des sciences fondamentales dans le cadre des sciences cliniques.

Cette intégration permet d'alléger le programme de médecine et de donner à l'étudiant une plus grande possibilité de penser par lui-même.

Ce système d'enseignement intégré demande davantage de séminaires et de travaux de groupe, moins de conférences ex cathedra, et tout compte fait, plus d'effort de recherche et d'approfondissement personnels.

Or, le système traditionnel d'examens auxquels est astreint l'étudiant forme le principal obstacle à l'intégration. Les examens devraient être organisés par des comités composés de membres des diverses disciplines, chargés d'évaluer les capacités de l'étudiant tout au long de ses études de médecine. Ces examens devraient également encourager l'étudiant à penser comme un scientifique et un chercheur et non comme une mémoire ambulante.

Ce nouveau système d'examens est déjà en vigueur à la Faculté de Médecine Hacettepe à Ankara.

CONSEIL DE L'EUROPE

Les membres du Comité de l'Enseignement général et technique du Conseil de l'Europe ont cherché à définir les objectifs de l'enseignement des mathématiques, de la physique et du latin dans les classes terminales de l'enseignement secondaire des pays membres du Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe (problèmes étudiés dans trois groupes compétents), afin d'en dégager des épreuves types pour un examen européen expérimental, qui devait être organisé en 1967 par le Conseil de l'Europe et l'Université d'Oxford.

Chacun des groupes a spécialement examiné le problème du « noyau commun de connaissances », le problème des méthodes de classification de ces connaissances et des processus intellectuels les plus aptes à appréhender chacune des disciplines concernées.

Des spécialistes du Comité pour l'Enseignement général et technique du Conseil de l'Europe ont décidé d'étudier pour les gouvernements, de 1967 à 1971, les moyens d'améliorer les systèmes scolaires, les programmes et les méthodes d'enseignement dans les classes terminales des écoles secondaires, ainsi que la formation des enseignants.

Les examens, ainsi que la formation permanente des enseignants, figurent en premier parmi les problèmes à résoudre. Il est apparu, lors de la Conférence des ministres européens de l'Education tenue à Strasbourg en septembre dernier, que les examens traditionnels sont généralement considérés comme une méthode d'évaluation du savoir insatisfaisante, voire nuisible aux élèves. En conséquence le Comité va s'efforcer de réformer les méthodes d'évaluation en fonction des tendances modernes tout en harmonisant, sur le plan européen, les critères requis pour la sortie du cycle secondaire, ainsi que les conditions d'admission à l'université. Problème qui a fait l'objet de la réunion de Vienne des ministres de l'Education nationale, le 25 novembre, 1967, réunion dont nous rendrons compte ultérieurement.

EGGER (Eugène). — **Les examens de fin d'études secondaires supérieures et l'accès aux études universitaires.** (Etude comparative sur l'état de la situation actuelle). — Genève, 23 septembre 1966, 19 p.

Ce rapport a été établi d'après les réponses à un questionnaire sur les examens, qui avait été adressé en septembre 1965, à tous les pays membres du Conseil de l'Europe. Plusieurs constatations s'imposent, concernant la position prise par les différents pays à l'égard des examens :

- Il faut noter l'imbrication étroite entre les structures de l'enseignement et les examens.
- Un contraste absolu demeure entre les pays qui envisagent un niveau de maturité universitaire et ceux qui préconisent une préparation spécialisée.
- Dans la plupart des pays européens, le problème des examens est à l'étude, des réformes sont en cours. La Suède envisage la suppression pure et simple des examens terminaux, et recherches d'autres moyens pour évaluer les capacités des élèves. C'est poser à nouveau le problème de l'orientation.

II. La docimologie

AUTRICHE

LUDERER (Dr. W.). — **Die Gleichwertigkeit der mündlichen Prüfung.** (L'examen oral a-t-il une valeur identique à celle de l'examen écrit !). — In : *Erziehung und Unterricht*, 117^e année, cahier 2, février 1967, pp. 107-111.

En Autriche, l'examen oral est souvent un examen de repêchage. L'élève faible qui le réussit n'en devient pas plus fort et risque de persévérer dans une voie qui n'est pas bonne. Aussi le maître est-il placé devant une tâche délicate.

STRECHA (R.). — **Zur Problematik schriftlicher und mündlicher Prüfungen.** (Les problèmes que posent les examens écrits et oraux). — In : *Erziehung und Unterricht*, 117^e année, cahier 2, février 1967, pp. 111-118.

Le travail écrit de forme courte effectué fréquemment semble préférable aux examens écrits et oraux. Ils sont plus économiques, permettent de mieux mesurer les connaissances et les capacités des élèves. Ils sont facilement applicables aux mathématiques, à la géométrie descriptive et aux matières généralement orales en Autriche, comme la physique et la chimie.

CANADA

Révision complète des politiques du ministère de l'Éducation du Québec en matière d'examens. — Numéro spécial d'Hebdo-Education. Bulletin du ministère de l'Éducation, Québec, 11 mars 1966.

Cette publication a pour thème :

- objectifs et description du système des examens
- analyse du dossier des examens 1965.

Les examens sont classés en catégories par le ministère de l'Éducation qui établit le répertoire des matières faisant l'objet d'un examen et dresse le calendrier des examens.

Un chapitre du rapport est consacré aux procédures administratives, un autre à l'analyse systématique du dossier des examens 1965. La proportion d'échecs, en particulier dans les matières scientifiques (70 à 80 % de notes inférieures à la moyenne) provoqua de très vives réactions.

Cette étude critique les procédés de préparation des examens, en particulier l'élaboration et la rédaction des questionnaires, et met en lumière les erreurs qu'ils comportèrent.

Les erreurs dans le relevé des notes sont imputées à l'emploi de machines électroniques. Les déficiences pédagogiques — examens trop difficiles, questionnaires obscurs — sont également mises en causes. La conclusion du rapport annonce les mesures spéciales adoptées à la suite des examens 1965, d'une part pour dédommager les étudiants lésés, d'autre part pour améliorer le calcul des notes et la communication des résultats d'examens.

DANEMARK

JENSEN (H.). — Opgaverne bliver aldrig fuldkomne. (Les épreuves ne peuvent jamais être parfaites). — In : Folkeskolen, n° 25, vol. 84, 23 juin 1967, p. 1368.

L'utilisation officielle des statistiques portant sur le choix des sujets et la notation dans les épreuves de danois. Le nombre de sujet proposés dans la classe 10 de l'école primaire. Les modalités d'énoncés des sujets. La nature des sujets.

MARCKMANN (W.). — Nogle erfaringer fra af Uppsalaproven. (Quelques expériences de l'utilisation des tests d'Upsal). — In : Dansk Pædagogisk Tidsskrift, n° 7, vol. 14, oct. 1966, p. 316.

Enquête portant sur 800 enfants ayant subi le test d'Upsal, test de maturité scolaire. Appréciation de l'utilité du test pour conseiller les parents sur le début scolaire de leurs enfants. La validité du test.

MOTH (H.). — Eksamensopgaver til kritisk vurdering. (Appréciation critique des épreuves d'examen). — In : Folkeskolen, n° 21, vol. 84, 26 mai 1967, p. 1144.

Examen critique des épreuves de calcul données dans les classes 9 et 10 et dans les classes 2 et 3 de l'école « real ». Le langage utilisé. La présentation des épreuves. Le caractère trop abstrait de certaines épreuves. Nouvelles formes d'épreuves donnant une certaine liberté de choix aux élèves.

Prøveformer. (Forme d'examen). — In : Gymnasieskolen, n° 22, 25 nov. 1966, vol. 49, p. 1278.

La nécessité d'adapter les formes d'examens aux nouveaux systèmes d'enseignement. Que faut-il mesurer par les épreuves ? Quels sont les critères de la maturité ?

RASMUSSEN (B.). — Eksamensopgaver til kritisk vurdering. (Critique des sujets d'examen). — In : Folkeskolen, n° 19, vol. 84, 12 mai 1967, p. 1019.

Appréciation critique des sujets donnés à l'épreuve de danois dans l'examen « real » du printemps 1967. Un choix nuancé des sujets. Les résultats sont au-dessus de la moyenne. Les difficultés particulières. L'épreuve de résumé. Les dictées. L'épreuve consistant en une narration à partir d'une série d'images.

ETATS-UNIS

Rendement scolaire élevé d'enfants plutôt moyens. — In : Bulletin du Bureau International d'Education, 3ème trim. 1967, n° 164, p. 153.

Au cours d'une expérience conduite en Californie, des pédagogues, après avoir soumis les élèves de quatre classes primaires à des tests d'intelligence, choisirent au hasard dix élèves de chaque classe, en déclarant à leurs maîtres qu'ils s'agissait d'enfants d'un niveau intellectuel élevé. Un an plus tard, soumis aux mêmes tests d'intelligence, les groupes sélectionnés obtinrent des résultats de 10 à 15 points plus élevés que la moyenne de leurs camarades. Selon les responsables de l'enquête, les maîtres qui s'attendaient à de bons résultats de la part des enfants sélectionnés, leur avaient accordé plus d'attention et d'aide.

L'expérience soulignait donc l'importance primordiale du rôle du maître et la nécessité de cultiver la notion d'impartialité au cours de la formation des maîtres.

FRANCE

COLIN (M.). — Le système des examens. — In : L'école des Parents, n° 1, 1966, pp. 27-31.

Les contrôles d'acquisition sont devenus insuffisants pour résoudre les problèmes de l'engagement dans l'avenir des futurs adultes. Il n'est plus possible, à notre époque, de fonder les examens dont dépendra l'avenir des jeunes, sur les qualités de mémoire plus que sur celles d'intelligence et d'esprit de synthèse.

CORNET et CHABANEL (MM.). — Procédés pédagogiques : l'auto-correction et l'auto-notation. FALGA (Mme). — La valeur et la signification des notes. — In : L'enseignement économique et commercial, n° 92, janv. 1966, pp. 39-46.

Exposé d'une expérience personnelle de notation, son intérêt pédagogique. Critique du système actuel de notation : notes abondantes, diversement élaborées, et fort discutées. Utilité des notes ; comment noter.

Examens et concours. Table ronde en hommage à Henri Piéron, organisée par l'Union rationaliste, le 25 avril 1964 à la Sorbonne, avec la participation de J. Lévy et M. Reuchlin, J. Pasquier, A. Adler, L. Gauthier, J.C. Dreyfus et G. Gohau ; débats dirigés par J. Coryne. — In : Les Cahiers rationalistes, n° 227, mars 1965, pp. 73-120.

M. Reuchlin aborde tout d'abord le problème du perfectionnement des méthodes utilisées dans les examens et les concours. Il convient de refuser d'admettre que le hasard et l'arbitraire aient normalement leur place dans les procédés d'examens. Rappel des principales solutions proposées et des études docimologiques en cours. J. Pasquier expose les problèmes particuliers posés par le baccalauréat. A. Adler explique pourquoi et comment il est aujourd'hui amené à se faire le défenseur des concours. Application, par J.C. Dreyfus, aux études médicales des problèmes généraux posés par les examens et les concours.

FRAISSE (S.). — Les examens : autocritique d'un examinateur. — In : Cahiers pédagogiques, n° 53, mars 1965, pp. 91-93.

L'examinateur apprend son métier « sur le tas », sans conseils ni directives. Il est supposé jouir d'une certaine grâce d'état qui le rend apte instantanément à décider

du sort des candidats. Aucun de ses jugements n'est révisé, sa note ne peut être contestée. L'auteur remet en question les échelles de notation et les critères de jugement, et pose le principe d'une formation des examinateurs.

FRAYARD (M.). — La valeur et la signification des notes. JOUANNE (M.). — La notation dans les disciplines scientifiques et professionnelles. — In : L'enseignement économique et commercial, n° 90, nov. 1965, pp. 43-54.

Valeur et signification des notes, dans l'évaluation des résultats, dans l'appréciation du comportement. « L'outil de travail (les notes) dont nous nous servons faute de mieux, est un outil imparfait, au maniement délicat. Chaque fois que nous l'utilisons, pénétrons-nous au moins de ses incertitudes, et de ses limites ». La signification des notes varie avec la discipline enseignée. Il faut veiller, dans l'enseignement technique, à ce que la sanction universitaire ne soit pas en désaccord avec la sanction professionnelle de demain.

FREINET (C.). — Les examens. — In : L'Éducateur, n° 3, nov. 1965, pp. 9-11 ; n° 5, déc. 1965, pp. 47-50 ; n° 8, 15 janv. 1966, pp. 1-4 ; n° 12-13, 15 mars-1^{er} avr. 1966, pp. 14-16.

Série d'articles concernant les examens (thème du Congrès de l'École moderne, 1966). Quelles sont les pratiques actuelles à condamner ? Examens et bachotage. Les examens seront-ils de ségrégation ou d'aptitudes et d'orientation ? La technique des examens.

MIALARET (G.). — La valeur et la signification des notes, dans l'évaluation du travail et des résultats, dans l'appréciation du comportement. — In : L'enseignement économique et commercial, n° 94, mars 1966, pp. 5-22.

Fonction psychologique et pédagogique de la note. Nécessité de donner aux enseignants une initiation docimologique. Exposé suivi d'une discussion et complété par l'analyse de deux questionnaires concernant la notation, proposés, l'un à des professeurs, l'autre à des élèves.

MIALARET (G.). — Les contrôles en éducation. — In : Europe, n° 433-434, mai-juin 1965, pp. 270-290.

Numéro spécial : « La cybernétique et les enseignants ». L'enseignement programmé à aidé à introduire ce souci scientifique de l'évaluation dans l'action pédagogique. Manque de fidélité des notes attribuées par les éducateurs, ou par ceux qui sont amenés à porter un jugement quantitatif sans s'appuyer sur des critères précis et explicites de jugement. Les trois données principales : ce que l'on veut mesurer, l'instrument de mesure, l'interprétation des mesures. La cas particulier du contrôle de l'efficacité de l'enseignement programmé. Le problème de la mesure constitue encore une des difficultés majeures de la pédagogie expérimentale.

MICHAUD (F.). — Technique des examens. — In : Technique, art, science, n° 183, nov. 1964, pp. 16-20 ; n° 184-185, déc. 1964-janv. 1965, pp. 85-87 ; n° 189, mai 1965, pp. 21-26.

But de l'examen. Les cotations employées, technique de cotation. Application de la méthode statistique. Le choix des questions. Pour un examen complet.

La notation. — In : L'Éducation Nationale, n° 825, mai 1967, pp. 15-26.

Dossier comprenant une série d'articles : **Marquet (B.P.). — Voici le temps des additions** : présentant le contenu du dossier. **Brassart (R.). — Classement ou niveau ?** : L'auteur propose de substituer au classement la notation de niveau. Ce qui est important, écrit-il, ce n'est pas de connaître la place d'un élève dans un

ensemble scolaire, ... mais sa progression par rapport à lui-même. **Lefevre (L.)**. — **Trois devoirs** : l'auteur donne trois exemples d'analyse de travaux écrits d'élèves, en vue de leur orientation ou même de la conduite de la classe. **Pannetier (R.)**. — **Les notes, l'histogramme et la normalisation** : Après avoir distingué trois catégories de notes, les notes-contrôle (par exemple : interrogation écrite), les notes-dialogue (par exemple : devoir), les notes-verdict (par exemple : composition ou examen), l'auteur propose une méthode de normalisation pour ces dernières, s'appuyant surtout sur l'analyse de l'histogramme des notes d'un échantillon de copies (même sujet, même correcteur). **Roger (Yves)**. — **Valoriser au lieu de dévaloriser** : la totalisation des points, si importante aux yeux des élèves, des parents et de trop de maîtres, ne correspond à aucun « moment » réel de la vie scolaire. Il serait bien plus important de lire de temps en temps un graphique retraçant l'évolution du rendement. **Cazenave (F.)**. — **Baccalauréat international et docimologie** : programme, déroulement de l'examen, la notation. Les experts ont décidé d'innover en matière de notation ; les notes seront plus qualitatives que quantitatives (sept catégories retenues, de « nul » à « excellent »).

Les notes. — In : Pédagogie, n° 9, nov. 1966, pp. 857-862.

Compte rendu d'une enquête menée dans des classes de 3ème, auprès des élèves. Remplacer la rivalité par l'émulation et l'entraide.

QUILLET (B.). — **Pour une expérimentation de la docimologie.** — In : L'Université moderne, n° 3, oct.-nov. 1966, pp. 9-11.

Un professeur demande la création d'une « commission consultative de docimologie » qui étudierait à fond le grave problème posé par tout le système d'examens et de concours français.

ROQUEJOFFRE (M.). — **La valeur et la signification des notes dans l'évaluation du travail et des résultats et dans l'appréciation du comportement.** — In : L'enseignement économique, n° 95, avr. 1966, pp. 35-44.

Que représente la note, pour l'élève, pour le professeur, pour les familles, pour l'administration ? Comment noter, quel barème adopter ? Rythme des notes. Influence psychologique de la notation. Appréciation du comportement de l'élève.

SNYDERS (G.). — **La notation.** — In : L'enseignement économique et commercial, n° 93, févr. 1966, pp. 39-41.

Noter est une partie difficile du métier de professeur. Que veut-on noter ? Qu'est-ce que la note veut mesurer ? Les notes, les parents et les élèves.

ITALIE **CORDA-COSTA (Maria)**. — **Valutazione e orientamento.** (Notation et orientation). — In : Scuola e Città, n° 4-5, avril-mai 1966, pp. 179-181.

Plus de considérations générales que d'études techniques, en ce qui concerne les notes à donner aux élèves. Les instructions ministérielles demandent de s'attacher aux intérêts, aux aptitudes et à l'expérience directe du candidat. Dossier individuel avec l'intervention du psychologue.

NORVEGE **HVEDING (O.)**. **Muntlig eksamen i 9-årig skole.** (Examen oral dans l'école de 9 ans). — In : Den Högre Skolen, n° 4, vol. 66, 1er mars 1967, p. 139.

Les buts de l'examen oral. Epreuve orale ou épreuve écrite pour une appréciation objective. Les idées personnelles des élèves.

MORTENSEN (T.). — Evalueringen i ungdomskolen. (La notation à l'école). — In : Den Høgre Skolen, n° 4, vol. 66, 1er mars 1967, p. 142.

L'école est devenue une école de compétition. La nécessité de réduire les épreuves dans l'école de 9 ans. Que faut-il noter ? Appréciation ou contrôle ? Répartition des notes.

PAYS-BAS GROEN (M.). — Stellingen. (Thèses). — In : Documentatieblad, 1967, n° 7 p. 337.

a/ A chaque examen officiel d'admission, un certain nombre de candidats est respectivement admis ou refusé par erreur. Possibilité de calculer pour chaque type d'école la relation optimale entre ces deux erreurs.

b/ Remplacer les examens d'admission par des avis non-obligatoires.

c/ Sources d'information : jugement de l'école primaire, classes passerelles, tests d'admission, informations sur l'intelligence, intérêts, âge, milieu social de l'élève.

OUDKERK POOL (Th.). — Pleidooi voor Alpha-Bethaplan. (Plaidoyer pour un projet Alpha-Beta). — In : Onderwys en Opvoeding, n° 6, 1967, p. 118.

L'auteur cite le Dr A.D. de Groot. Il s'étonne du fait que, aux Pays-Bas, on fasse si peu pour remédier aux critères défectueux d'examen. Sélection illimitée, fondée sur le « principe » qu'un grand pourcentage des élèves est incapable de suivre l'enseignement. Prétentions concernant l'enseignement aux Pays-Bas. Nécessité d'un plan national (A-B) de renouveau. Deux voies : a) Développement de critères. b) Formes d'enseignement sans sélection.

POLOGNE BARTKOWSKA (Teresa). — C przygotowaniu dziecka do podjecia obowiazkuzszkolnego. (Préparation de l'enfant à affronter la scolarité). — In : Zycie Szkoly, n° 2, fév. 1967, pp. 27-32.

Vérification du degré d'aptitude scolaire. Critères de l'aptitude scolaire formée de composantes multiples : art de nouer des contacts avec un groupe d'enfants ; activités intentionnelles ; concentration de l'attention, niveau mental.

UNION SOVIETIQUE KOLPAKOV (M.F.). — K voprosii o vieborotchnom metode otvela. (A propos du problème de la méthode des réponses sélectives). — In : Sovietskaja Pedagogika, n° 8, août 1967, pp. 80-86.

Les principes de l'élaboration de la méthode des « réponses sélectives ». Son application au contrôle des connaissances acquises.

LYHIN (A.I.). — Tematiceskaja proveska znanij. (Le contrôle thématique des connaissances). — In : Srednie Specialnoe Obrazovanie, n° 7, juil. 1967, pp. 21-22.

Compte rendu des méthodes de contrôle expérimentées dans un collège technique de Novosibirsk.

PRANGISVILI (A.S.). — Ponzjattie ustanovki v sisteme sovetskaja psihologii v svati isledovanij gruzinskoj psihologitcheskoj skoly. (La notation de l'attitude dans le système de la psychologie soviétique dans l'École psychologique géorgienne). — In : Voprosy Psihologii, n° 4, juillet-août 1967, pp. 3-16.

Appréciation des travaux des psychologues géorgiens concernant les catégories de « l'attitude psychologique ».

YUGOSLAVIE MILOVANOVIC (Dr D.). — Ispiti — Moguci izvori psihickih trauma studenata. (Les examens, sources possibles de traumatismes psychiques chez les étudiants). — In : Univerzitet Danas, n° 8, 1966, pp. 81-90.

Nombre d'étudiants inscrits ne se présentent pas aux examens. Peu d'échecs pour les candidats effectifs. Nécessité d'analyser les raisons du comportement des étudiants afin de remédier à leurs carences.

ANTOINE (Gérald), PASSERON (Jean-Claude). — **La réforme de l'Université. Conservatisme et novation à l'Université.** — Paris, Calmann-Lévy, 1966. — 19 cm, 289 p., tabl. (Questions d'actualité).

Gérald Antoine, linguiste, est recteur de l'Académie d'Orléans. Jean-Claude Passeron est l'auteur, avec Pierre Bourdieu, du livre de sociologie de l'éducation **Les Héritiers**, où sont analysés les mécanismes de conservation de l'héritage culturel qui différencient les étudiants des différentes origines sociales ainsi que les mécanismes par lesquels le système d'enseignement français accentue et consacre ces différences.

Les auteurs se réfèrent bien entendu à de nombreux textes ; disons pour simplifier qu'on trouvera dans **Esprit**, n° de juin 1954 et de mai-juin 1964 un examen critique de : Georges Gusdorf. — **L'université en question.** — Payot 1964 ; Vermot Gauchy. — **L'éducation nationale dans la France de demain.** Futuribles, Ed. du Rocher, Monaco, 1965.

Dans l'Avant-propos qu'il a écrit pour les deux études contenues dans ce livre, Raymond Aron insiste sur l'idée que la réforme de la fin du siècle dernier fut le fait de quelques hommes qui avaient une doctrine, tandis qu'aujourd'hui, du moins pour les lettres, on ne peut déceler, ni une école dominante, ni un clivage simple entre conservateurs et réformistes.

Le débat est confus et la réforme récente ne porte pas sur l'essentiel qui, selon Raymond Aron, est d'abord l'accroissement du nombre des étudiants et le problème du 3^e cycle. L'accroissement du nombre pose de nombreux problèmes, en particulier celui de la sélection des étudiants qu'il faut se décider à faire, soit à l'entrée même des universités (comme en Union Soviétique ou au Japon) soit au bout de quelques années (comme aux Etats-Unis). Le 3^e cycle est l'entrecroisement d'un certain nombre de problèmes : c'est d'abord celui de la liaison entre l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire (jusqu'ici en effet tout l'enseignement supérieur est orienté vers la préparation de l'agrégation, c'est-à-dire d'un concours de recrutement de l'enseignement secondaire, qui correspond d'ailleurs à un enseignement secondaire qui n'existe plus) ; c'est aussi celui de la spécialisation, nécessaire à ce niveau, des différentes universités françaises, ce qui implique un bouleversement des structures universitaires, créant de véritables corps intermédiaires entre le ministère et les professeurs.

On pourrait essayer de résumer le texte de Gérald Antoine en regroupant quelques thèmes fondamentaux. Toute réforme de l'enseignement doit être totale, c'est-à-dire être une véritable renaissance des trois degrés, primaire, secondaire et supérieur ; « N'en déplaise à M. Gusdorf, c'est précisément le choix « d'un instituteur de village ou (il faut dire plutôt : **et**) d'un adjoint d'enseignement dans un collège » qui est le plus décisif pour l'avenir de l'université » (p. 21). Une réorganisation administrative est une condition fondamentale de cette renaissance ; attribuer plus d'autonomie aux universités et aux départements en supprimant le système caduc des cinq facultés, décentraliser les décisions qui se prennent toutes à Paris, permettre aux différentes universités des innovations réelles, qu'il s'agisse de la conception de Campus, de l'organisation d'une gamme d'enseignements en dehors des heures ouvrables ou de l'adoption de techniques modernes (radiodiffusion ou télévision) au service de la pédagogie. Mais l'énoncé de ces différents thèmes ne donne qu'une idée schématique de l'intérêt du texte de Gérald Antoine qui se présente plutôt comme les libres méditations d'un témoin partagé entre la recherche, l'enseignement et l'administration ; l'édification d'une université neuve crée en effet une situation expérimentale qui permet de nombreuses observations éclairantes ; pour ne prendre que deux exemples : l'impossibilité de créer un « département des Arts » à la faculté des Lettres de Tours, ou le refus d'implanter une classe préparatoire à l' « Agro »

à Orléans et à Chartres alors qu'une nouvelle classe est créée à Paris (en dépit de la géographie) apprennent peut-être plus que des considérations générales.

Jean-Claude Passeron montre que le système universitaire français doit bon nombre de ses caractéristiques actuelles moins au moyen âge ou à l'époque napoléonienne qu'à la réforme des années 1880-1896 dont la cohérence contraint toute réforme actuelle à être radicale et cohérente sous peine d'être partielle et dérisoire. La réforme récente n'a pu passionner ni ses partisans ni ses adversaires dans la mesure où se situant d'emblée dans le détail, elle ne pouvait par exemple pas remettre en cause l'organisation des facultés telle qu'elle est fixée par la loi de 1880. Les oppositions claires qui, lors de la précédente réforme, ont séparé conservateurs catholiques et républicains laïcs ne se retrouvent plus dans les débats, colloques et dialogues d'aujourd'hui, où les mêmes mots de passe donnent l'illusion d'un consensus tout en recouvrant de leur ambiguïté des oppositions réelles mais non systématisées, si bien qu'il est impossible de conclure de telle prise de position sur un point à une prise de position sur tel autre point, d'une position politique de gauche à une volonté de transformer l'enseignement, ou même plus précisément de telle position sur l'agrégation à telle position sur la démocratisation de l'enseignement. Pour prendre un exemple connu, le thème de la démocratisation de l'enseignement a pu recouvrir deux problèmes aussi différents que celui de la transformation du recrutement social de l'enseignement supérieur et celui de la transformation du rapport pédagogique ; or la transformation du recrutement social de l'école en U.R.S.S. s'est effectuée dans le cadre d'un rapport pédagogique particulièrement autoritaire, tandis que l'idéal de non directivité peut fort bien s'appuyer sur une représentation aristocratique des élèves et contredire les conditions réelles d'un enseignement de masse. La clef de l'ensemble de ces divergences ambiguës serait-elle alors l'opposition simple entre conservateurs et novateurs ? Pour le croire il faudrait admettre que toute rationalité est rationalité économique et que le conservatisme est à soi-même sa propre explication. Parler de rationalité c'est en effet montrer l'accord entre des moyens et une fin explicitement repérés ; or le constat sociologique fondamental est que le système d'enseignement remplit de multiples fonctions — dont Passeron dresse une liste minimale : fonction de formation professionnelle, fonction de formation générale, fonction scientifique (de recherche), fonction de socialisation. Privilégier une de ces fonctions sans le dire c'est donc faire un choix implicite alors qu'une réflexion sur un système d'enseignement ou une comparaison entre systèmes d'enseignement de pays différents doit toujours prendre en compte les avantages et les coûts de chaque système par rapport à chacune des fonctions remplies, la recherche d'un optimum s'opposant aussi bien à la cumulation utopique du maximum dans tous les domaines qu'au privilège exclusif d'un seul domaine (même s'il semble plus facilement calculable, comme semble l'être la fonction économique). Prendre la notion de « conservatisme » pour une essence simple, c'est-à-dire croire qu'en désignant comme conservateur un comportement, on a expliqué pourquoi ce comportement existe, c'est s'interdire, par le recours facile au stéréotype du professeur conservateur, d'expliquer la logique de ce comportement et de constater la diversité réelle des attitudes des enseignants. On décrit plus précisément une attitude, et on la comprend mieux, en montrant qu'elle consiste à considérer que l'université est à elle-même sa propre fin, qu'en la déclarant conservatrice. Les réponses d'enseignants à une enquête sur la crise de l'enseignement obligent à abandonner le stéréotype du professeur conservateur et isolé du monde : on remarque en effet que beaucoup de professeurs font des diagnostics qui remontent aux changements réels intervenus :

1) **Dans le recrutement de l'enseignement secondaire** et, du même coup, dans les rapports équilibrés qui existaient entre supérieur et secondaire.

2) Dans la **recherche** (de plus en plus spécialisée) et, du même coup, dans les rapports harmonieux qui existaient entre tâches d'enseignement.

3) Dans le **recrutement et les débouchés de l'enseignement supérieur** et, du même coup, dans les rapports que celui-ci entretenait avec la société globale, le monde des professions et le budget national (p. 247).

Les enseignants consultés ont donc, les uns ou les autres, mentionné tel ou tel des changements réels que peut constater tout sociologue. En revanche les avis sur le projet de réforme proposé dans cette enquête semblaient s'ingénier à refuser le cadre simple indiqué pour les réponses (du type diagnostic-solution), chacun des enseignants de lettres consultés semblant prendre à cœur d'affirmer sa particularité, dans la recherche de nuance excluant toute cumulativité entre les réponses ou dans la recherche d'un plan original (accord sur le diagnostic, désaccord sur la solution ; accord sur la solution mais désaccord sur le diagnostic, etc...). L'abandon du stéréotype simpliste peut ainsi faire place à une approche de type sociologique qui montre la communauté de l'attitude des professeurs de lettres moins dans les opinions exprimées que dans la manière d'exprimer leurs opinions, cette manière n'étant pas sans rapport avec les conditions mêmes dans lesquels les professeurs exercent leur profession. En effet, si la diversité des réponses apparaît, elle apparaît sous la forme difficilement classable et peu cumulative que lui donne le particularisme intellectuel de professeurs de facultés de lettres habitués à préserver dans l'indépendance pédagogique et l'isolement **la seule liberté** qu'ils aient : « Le professeur a la liberté » de faire son cours comme il l'entend sans s'ajuster aux attentes de qui que ce soit ». Car « Les libertés universitaires » sont, en France, celles des enseignants, non celles des facultés ou des universités qui ont moins d'autonomie et de responsabilités que dans la plupart des systèmes étrangers (p. 233).

Dans la mesure où le texte de Passeron, plus qu'il ne débat de la crise ou de la réforme de l'université, fournit une analyse sociologique de ce type de débats et clarifie les conditions mêmes de toute discussion sur ce sujet, remplaçant nombre d'idées apparemment simples (conservatisme, rationalité, etc...) par une problématique plus soucieuse du réel (multiples fonctions du système d'enseignement), il constitue une propédeutique indispensable à toute réflexion sur ce sujet.

Olgierd LEWANDOWSKI

BATAILLON (Marcel), BERGE (André), WALTER (François). — **Rebâtir l'école.** — Paris, Payot, 1967. — 21 cm, 344 p.

Défense de la Jeunesse scolaire est une association qui a su rassembler beaucoup d'énergies en vue d'assurer à l'enfant un climat scolaire moins contraignant, plus épanouissant. Comme l'explique Jean Rostand « lutter contre l'enflure des programmes scolaires ; exonérer les jeunes esprits d'un encyclopédisme illusoire ; travailler à l'instauration d'une pédagogie rationnelle qui, tenant compte des leçons de la psychologie, aiderait au développement des motivations de l'individu et viserait à les satisfaire plutôt qu'à exploiter son amour-propre, sa docilité ou sa crainte ; demander à l'enseignement qu'il éveille et entretienne l'appétit du savoir, tellement plus précieuse que le savoir lui-même ; faire en sorte que se crée, autour des intelligences en formation, un climat de confiance et de liberté qui favorise l'initiative

personnelle et l'épanouissement des virtualités de ces « robots tristes et disciplinés » qu'évoque Françoise Dolto, ou ces « estropiés mentaux » dont parle M. Sève, voilà ce que s'est proposé **Défense de la jeunesse scolaire**. Sous diverses formes : lettres d'information, conférences de presse... l'association avait su répandre ses thèses et faire appel à l'opinion. Avec la publication du livre : **Rebâtir l'école**, sous la plume de son président et de deux de ses animateurs, elle apporte une remarquable contribution aux efforts menés en vue d'une véritable réforme de l'enseignement.

Fruit d'un travail auquel ont été associées près de trois mille personnes, ce livre se veut une « enquête consciencieuse », « patiemment modeste ». L'argumentation s'appuie sur une multitude d'observations, de faits concrets. On ne saurait résumer ce livre qui, en trois cents pages serrées, aborde les problèmes centraux de notre enseignement. Il dit et il redit en s'appuyant sur les témoignages des médecins, sur les exemples apportés par des éducateurs et des parents, combien aujourd'hui le surmenage scolaire est un mal répandu et combien il compromet le développement et le bonheur de l'enfant. Dans cette perspective, il offre une analyse minutieuse des pratiques dans l'enseignement à ses différents niveaux.

Dans les classes élémentaires, la durée de la journée scolaire, excessive pour tous, est intolérable pour les plus jeunes. On demande à l'enfant une attention dont il n'est pas capable. L'effort excessif, le manque d'activités physiques engendrent l'instabilité chez beaucoup d'enfants. Le travail à la maison, en recul, reste souvent contraignant.

Dans l'enseignement secondaire, la situation est plus variée. Les auteurs tiennent compte non seulement de la durée des classes et du travail à la maison, mais aussi de la structure des emplois du temps. Au terme d'une analyse nuancée, le travail scolaire demandé aux jeunes qui fréquentent le second cycle se révèle écrasant, près de soixante heures par semaine bien souvent. Les élèves des collèges d'enseignement général, ceux de l'enseignement général et ceux de l'enseignement technique, sont également soumis à des surcharges.

En regard, le mauvais rendement scolaire de notre enseignement apparaît. Et cette situation est d'autant plus fâcheuse que l'on sait la réussite des expériences dans lesquelles un nouvel équilibre entre les activités intellectuelles et les activités physiques a été réalisé. Le bilan positif des expériences de Vanves est rappelé opportunément.

Le livre se poursuit par une analyse des problèmes relatifs à chaque ordre d'enseignement. Les sujets abordés sont variés, depuis l'analyse des pratiques en matière de compositions jusqu'à la mise en évidence des profonds obstacles résultant de l'inadéquation des locaux. Il faut lire les pages concernant les installations prévues pour les collèges d'enseignement secondaire. Alors qu'il aurait fallu penser la conception de ces établissements nouveaux en termes neufs, l'ouvrage met en évidence la persistance des vieilles routines. L'école est encore conçue comme une collection de classes et les institutions communes : bibliothèque, foyer, salle de réunion, négligées.

L'analyse critique étant achevée, des axes de rénovation sont proposés : réforme des programmes et des méthodes, meilleure formation des maîtres, action pour une véritable démocratisation de l'enseignement : il aurait été utile à notre sens d'en ajouter un quatrième : mise en œuvre d'un nouveau type d'établissement en s'inspirant de l'évolution qui a lieu actuellement à l'étranger : création des *comprehensive schools* en Angleterre, apparition d'un nouveau modèle aux Etats-Unis se caractérisant par la disparition progressive de la classe comme unité de travail...

Parce qu'un souffle de générosité l'anime, ce livre technique est à la portée de tous. Un style agréable facilite la lecture. La justesse de ton est remarquable. Cet

ouvrage évite un danger du genre : l'acrimonie, tout en gardant la vigueur d'un manifeste. Bref, voici une somme que toute personne ayant des responsabilités dans ce domaine se doit de lire.

En rendant compte des études sur le surmenage scolaire, cet ouvrage met en lumière le caractère traumatisant de l'école depuis de longues années. Ne peut-on pas aujourd'hui reprendre certaines descriptions faites à la fin du XIX^e siècle ? Voilà qui en dit long sur les résistances au changement de notre système scolaire. Espérons donc que ce livre ne restera pas lettre morte. En mettant l'accent sur les problèmes de mentalité, il témoigne à la fois de la force des conservatismes et des possibilités d'évolution. Il y aurait lieu de développer sur ce point une analyse sociologique. D'autre part il y a incontestablement dans le monde des facteurs d'évolution. On peut regretter que **Rebâtir l'école** fasse trop peu souvent appel aux exemples étrangers. Mais s'il convient ainsi de poursuivre la réflexion, voici un livre riche d'humanité qui doit être aujourd'hui et demain l'un de ces documents majeurs auxquels on aimera se reporter pour s'en inspirer.

Jean HASSENFORDER

CERVANTES (Lucius F.). — **The dropout causes and cures.** [Les abandons scolaires : causes et remèdes]. — Ann Arbor, The University of Michigan Press, 1965. — 20,5 cm, 244 p.

Les conclusions de ce livre, qui se propose de comprendre pourquoi une fraction relativement importante de la jeunesse américaine abandonne l'école secondaire en cours de route (l'analogie, sur le plan français serait l'arrêt de la scolarité au niveau du cours moyen primaire), se ressentent excessivement des préoccupations de son auteur : celui-ci se consacre à la sociologie du groupe familial et à l'étude des incidences psychopédagogiques de diverses dimensions de la vie familiale ; dans la mesure où son analyse déborde un peu de ce cadre étroit, l'auteur se contente de se situer par rapport à un certain nombre de travaux et de points de vue, largement vulgarisés (1), sur les problèmes de la jeunesse américaine moderne tiraillée entre la famille et le groupe des pairs (ou groupe d'âge), incitée à une hétérosexualité précoce, polarisée sur le mythe de l'amour-romance, attirée par une « culture jeune » hédoniste. Nous sommes donc d'emblée enfermés dans une problématique limitée, insistant exclusivement sur les groupes primaires, familiaux et extra-familiaux qui, nous dit-on, conditionnent l'absence ou la présence chez les jeunes de liens d'allégeance et d'une bonne volonté à l'égard du système social.

Si L. F. Cervantès n'était pas à ce point polarisé par ses propres recherches, nous serions obligé de lui faire un procès d'intention. En effet, comment peut-on, en toute objectivité, faire, dès l'entrée, bon marché de la multitude d'observations convergentes et accablantes sur le lien positif étroit entre la fréquence des « dropout » (jeunes qui quittent prématurément l'école secondaire, la « high school ») dans une communauté, et la prédominance dans celle-ci de minorités culturelles

(1) Bien qu'il présente une recherche empirique menée en bonne et due forme, le livre appartient dans son ensemble au genre de la vulgarisation scientifique : affirmation de conclusions catégoriques par référence aux « bons auteurs », ton didactique souvent un peu primaire.

défavorisées (Noirs, Mexicains, Portoricains...) (2). Passons sur le fait que l'auteur exprime à plusieurs reprises l'idée selon laquelle le « nouveau prolétariat » que constituent les dropouts recrute ses membres dans n'importe quel groupe social (bien qu'il admette parfois que telle position sociale et culturelle « inférieure » peut renforcer des attitudes défavorables à la poursuite des études); passons sur ce point pour souligner simplement que l'auteur a délibérément écarté de son échantillon les jeunes noirs des « zones de taudis ».

L. F. Cervantès est certes en droit de soutenir, comme il le fait en se référant aux résultats de son enquête, que des motivations négatives à l'égard de l'école se rencontrent très rarement chez les « dropout » qu'il étudie. On pourrait facilement montrer que les questions qu'il leur a posées ne permettent guère l'expression de telles motivations, qu'elles explorent moins encore l'« éthos de classe » dont tant d'auteurs, américains en particulier, ont souligné l'importance (3) dans la formation des attitudes à l'égard de l'institution scolaire et du travail rémunéré; sans aller jusqu'à cette extrémité, ne peut-on pas dénoncer le fait que l'échantillon (70 dropout des deux sexes, et un groupe de contrôle de 150 jeunes restés à l'école, les deux populations ayant été appareillées en fonction de l'âge, du sexe, et du quotient intellectuel) a été recruté exclusivement dans les milieux ouvriers moyennement favorisés de six centres métropolitains (les « pauvres blancs » des banlieues urbaines ont été éliminés)? Il est vrai que, dans certains passages de son livre, L. F. Cervantès recourt aux concepts classiques de la théorie de la stratification sociale, opposant l'orientation des classes inférieures esclaves de leur condition, auxquelles appartiendraient davantage les dropouts, vers les satisfactions immédiates dans tous les domaines, à l'acceptation, par les couches en mobilité ascendante, auxquelles appartiendraient plutôt les scolaires, du principe de la « gratification différée »; mais il passe assez rapidement là-dessus, s'efforçant de prouver, en s'appuyant, assez légèrement, sur les résultats de son enquête, que les facteurs motivationnels (entendre : référence à un système de valeurs collectif) ont une importance infiniment moindre que les problèmes de la personnalité engagée dans des relations interpersonnelles au long de son effort d'insertion sociale.

Ces réserves étant faites, pardonnons à l'auteur de nous avoir proposé un titre trompeur qui nous laissait espérer une analyse exhaustive du problème des dropouts aux Etats-Unis, et, par extension, dans les sociétés industrielles avancées, acceptons de circonscrire le champ de la recherche à l'étude de l'adaptation psycho-affective des adolescents aux rôles et aux normes édictés par la société adulte, et admettons que l'étude qu'il nous soumet porte sur les problèmes scolaires des individus inadaptés et frustrés de toute société, et non sur les attitudes de certaines classes et milieux sociaux à l'égard de l'institution scolaire et du modèle de la réussite scolaire. De fait, l'analyse que nous propose L. F. Cervantès des réponses des jeunes qu'il étudie lui permettent de soutenir que, tout au moins dans cette population, l'abandon prématuré des études est l'effet d'une accumulation de frustrations, d'un échec d'intégration à des groupes primaires hors de l'école et dans l'école, d'une série d'identifications socio-affectives inconciliables. Qu'il compare les réponses des deux groupes (« dropout » et scolaires) aux questions plus ou moins ouvertes qui leur ont été posées par les enquêteurs, ou les tendances de leurs personnalités telles qu'elles se dégagent de leurs réponses à un test projectif (T.A.T. de Murray),

(2) Voir en particulier Bullock (Paul) et Singleton (Robert), *What to do with the dropout? and The minority child and the schools*, University of California Los Angeles, reprint n° 17, 1962; et par les mêmes auteurs : *Some problems in minority-group education in the Los Angeles Public Schools*, *The Journal of Negro Education*, Spring 1963, p. 137-145.

(3) Voir en particulier les résultats des travaux de S. M. Miller dans le cadre du Youth Development Center, Syracuse University, New-York; entre autres *The outlook of working class youth*, minéogr., 17 p. YDC, Syracuse, 1964.

Il montre que celles-ci et celles-là s'opposent nettement et qu'on est en droit de parler de deux types, malgré les superpositions partielles observées. Le contenu de ces types correspond aux appréhensions du bon sens, depuis longtemps cadre de référence des spécialistes de la neuro-psychiatrie infantile et de la psycho-pédagogie : l'inadapté scolaire a un fond d'hostilité, est rebelle à l'autorité, réagit à des frustrations affectives anciennes, contrôle mal ses instincts, et refuse de sacrifier le présent à l'avenir, ces caractéristiques étant associées à un milieu familial insuffisant et mal inséré, à un échec d'adaptation socio-affective au milieu scolaire et à une absence d'identification à l'image du maître, bien plus qu'à un manque de dons scolaires. Partant de ces conclusions, dont la plus originale a trait au rôle des réseaux de relations para-familiales autour du couple des parents dans la socialisation et la réussite scolaire et sociale de l'enfant, L. F. Cervantès propose une série de mesures classiques, allant de la psychologie scolaire aux systèmes de rattrapage scolaire dans le cadre du travail, en passant par l'orientation professionnelle, l'éducation des parents et la réforme du système des options dans les écoles secondaires américaines (*high schools*).

Nicole de MAUPEOU-ABBOUD

DOUGLAS (J. W. B.). — The home and the school. A study of ability and attainment in the primary school. [L'école et l'environnement]. — London, Mac Gibbon and Kee, 1966. — 22 cm, 190 p., tabl., bibliogr., index.

Il s'agit dans cet ouvrage d'étudier les limites d'une entreprise de démocratisation de l'enseignement secondaire, plus précisément, et pour abandonner des termes idéologiques et ambigus par rapport à la réalité étudiée, d'un effort d'utilisation maximale des richesses intellectuelles d'une génération.

L'intérêt de cette recherche et sa nouveauté résident dans le fait qu'elle soit menée, non pas au niveau de l'enseignement secondaire, un des points d'aboutissement du processus, mais au niveau de l'enseignement au terme duquel s'opérera la première sélection. A cela s'ajoute une étude de la place de l'enseignement primaire dans une politique générale d'égalisation des chances d'accès à l'enseignement secondaire. Enfin l'auteur ne limite pas son investigation au seul fonctionnement des institutions scolaires, mais il traite de la **période** dans laquelle s'inscrit l'enseignement primaire. Il tient donc compte et de l'environnement de l'institution, et du moment du développement psychologique des enfants soumis à l'enseignement du 1^{er} degré. On verra en effet au cours de l'ouvrage que l'influence d'un même élément de l'environnement varie selon les étapes de la croissance psycho-physiologique de l'enfant.

L'auteur a exploité les résultats d'une enquête longitudinale menée en Grande-Bretagne sur une génération d'enfants nés au mois de mars 1946. L'étude porte précisément sur 5362 enfants à l'âge de leur entrée dans l'enseignement secondaire en 1957. L'échantillon n'est pas représentatif de la stratification socio-professionnelle de la Grande-Bretagne, les « classes moyennes » et les travailleurs manuels y sont volontairement en surnombre.

Les éléments de l'enquête sont : les résultats de deux batteries de tests d'aptitude intellectuelle et de réussite scolaire, auxquels sont soumis les enfants à 8 ans et à 11 ans, les réponses à des questionnaires portant sur la situation fami-

liale et la santé de chaque enfant ainsi que sur la valeur pédagogique des établissements scolaires. Les résultats ont ensuite été l'objet d'épreuves de signification.

En dépit de la promulgation en Grande-Bretagne d'une législation scolaire démocratique, (l'**Education Act** de 1944), les chances d'accès à l'enseignement secondaire restent inégalement réparties.

On constate tout d'abord des disparités régionales pour le taux de scolarisation dans l'enseignement du second degré. Elles paraissent dues essentiellement à la richesse locale en établissements secondaires, variable selon les régions, ainsi qu'à la capacité d'accueil plus ou moins grande de ceux-ci. Lorsque les enfants résident dans une zone d'habitation où les équipements collectifs, et notamment les équipements universitaires sont suffisants, le taux de scolarisation dans l'enseignement du second degré est élevé.

La stratification sociale de la population est bien entendu l'obstacle majeur à la démocratisation de l'enseignement. On remarque en effet une détérioration progressive du niveau intellectuel et du niveau scolaire pour les enfants qui appartiennent aux classes les plus pauvres. Les conditions de logement défavorables constituent un handicap scolaire pour tous, il diminue avec le temps pour les enfants des classes moyennes, mais il est conservé, voire accru pour les enfants des travailleurs manuels.

D'autres facteurs de réussite scolaire jouent à l'âge de l'enseignement primaire. C'est d'abord l'attitude des parents dont les encouragements ont un rôle primordial entre 8 et 11 ans, époque après laquelle cette influence diminue. La taille de la famille et la place de l'enfant dans la famille ont aussi une influence sur la réussite scolaire et les performances aux épreuves de sélection à l'entrée dans l'enseignement secondaire. Il y a une forte corrélation entre la taille de la famille et le niveau scolaire des enfants : l'appartenance à une famille nombreuse est toujours un élément défavorisant. Cette influence est constante pendant toute la scolarité mais elle est cependant moins forte pour les aînés que pour les cadets. Il semble que la position d'aîné soit particulièrement stimulante puisque pour eux la proportion de réussite aux épreuves de sélection pour l'enseignement secondaire est supérieure à la réussite aux épreuves d'évaluation du niveau intellectuel et du niveau scolaire.

L'appartenance à l'un ou l'autre sexe n'agit pas sur l'avenir scolaire de la population de l'enquête. Par contre la fréquentation d'un établissement scolaire où les succès d'entrée dans l'enseignement secondaire sont nombreux, est déjà un facteur de réussite. On y remarque entre 8 et 11 ans un progrès aux tests d'intelligence plus grand que partout ailleurs. L'influence de la qualité de l'établissement primaire sur l'entrée dans l'enseignement secondaire est plus forte que celle que peut exercer l'attitude des parents et s'applique particulièrement aux enfants d'un niveau de performance « moyen », dont la réussite dans l'enseignement secondaire pourrait être problématique. Il faut remarquer que l'attraction de ces établissements s'exerce de façon préférentielle sur les classes moyennes.

A propos des établissements scolaires l'auteur insiste sur les conséquences néfastes de la composition de classes par niveaux d'aptitudes.

Nous avons vu que ceux-ci sont, pour une large part, la conséquence de l'appartenance sociale, un tel procédé ne fait donc que renforcer la stratification sociale à l'intérieur de l'école et multiplie par là les inégalités.

Enfin l'auteur fait à l'aide de ces résultats le bilan des échecs de la démocratisation de l'enseignement en Angleterre. Il montre que les « ponts de rattrapage », c'est-à-dire le processus d'entrée tardive dans l'enseignement secondaire n'est possible qu'en fonction d'éventuelles places disponibles dans les **Grammar Schools**, c'est-à-dire qu'il n'est pratiquement pas appliqué. La différence de participation à

l'enseignement secondaire est encore considérable pour les différentes strates de la société : pour un enfant des **upper middle class** qui fréquente une école technique, 14 fréquentent un établissement secondaire, dans les classes les plus pauvres la proportion est de 1 pour 2. L'arrêt de la scolarité à 15 ans porte, pour les classes moyennes, sur 16 % de la population scolarisée, et pour les classes les plus pauvres sur 77 %.

L'inégalité est d'autant plus grande qu'elle s'applique à des enfants de niveau intellectuel moyen, la discrimination joue moins pour les individus très doués.

Dans la mesure où l'intention de la réforme était d'exploiter à fond le potentiel intellectuel de la nation, l'auteur conclut à un échec, car les pertes du système sont considérables. Parmi les solutions envisageables la plus urgente lui apparaît être l'amélioration de la qualité de l'enseignement primaire. En effet les résultats de l'enquête ont montré son rôle majeur dans la formation intellectuelle des enfants, pouvant même supplanter l'influence de la famille dans un processus d'égalisation des chances d'accès à l'enseignement secondaire.

L'évaluation des résultats d'un système scolaire en termes de rentabilité nationale nous paraît particulièrement intéressante et fertile en direction de recherches ultérieures. Elle met l'accent sur la participation spécifique de chaque ordre d'enseignement à une même fonction. Cette perspective rompt avec le cloisonnement habituel des travaux en sociologie de l'éducation qui respecte généralement la structure et la hiérarchie des institutions universitaires. D'autre part un bon nombre des conclusions de l'étude, notamment celles qui concernent les relations entre la réussite scolaire et les comportements familiaux, nous paraissent susceptibles d'une application psycho-pédagogique immédiate.

Noëlle GEROME

Des millions de Jeunes, publié sous la direction de Claude Dufrasse. — Paris, Cujas, 1967. — 19 cm, 619 p., tabl. graph., cart., bibliogr., index.

Ce premier livre (1) de 600 pages, consacré à certains aspects de la jeunesse contemporaine, réunit dans un ouvrage collectif plusieurs études faites par différents auteurs, ce qui permet d'apporter au lecteur un éventail d'informations précises et complémentaires.

Ce livre enrichit la littérature scientifique qui depuis quelques années voit se multiplier les publications sur ce sujet, car c'est un ouvrage où prédomine un souci d'analyse des faits, de données recueillies empiriquement (l'ouvrage est riche en résultats statistiques, graphiques, présentés à l'appui des commentaires) plutôt que celui de constructions théoriques et d'élaboration de préjugés supplémentaires sur la jeunesse.

Les auteurs décrivent avant tout le jeune dans ses situations familiales : d'abord dans les cadres sociaux imposés comme la famille, l'école, le milieu professionnel ; ensuite dans des activités libres individuelles ou en groupe, ainsi que dans des comportements plus spécifiques, comme celui de consommateur.

(1) Un second volume est en préparation sur les problèmes civiques et culturels.

L'ouvrage, après une courte présentation de C. Dufrasne, débute par l'étude de B. Zazzo sur les « Rapports inter-génération ». Cette étude a été conduite selon la méthode différentielle de comparaison de groupes. Elle met en évidence que « les rapports entre l'adolescent et ses parents jouent un rôle déterminant dans sa représentation des rapports de génération » et d'autre part, « les changements sociaux se trouvent d'après la majorité d'adolescents, à la source des divergences qui séparent jeunes et adultes ».

P. Clerc nous présente le point de vue du démographe dans les articles 2 et 11. Le fait démographique (il y aura 8 millions de 15-24 ans en 1970) lui semble déterminant et retentir sur tous les autres problèmes concernant la jeunesse, y compris celui de savoir ce qu'elle est, puisque « cet âge est celui où l'on change d'état ». Trois faits sont essentiels : la prolongation de la scolarité, la précocité du mariage, l'entrée au travail plus tardive.

N. de Maupéou-Abboud a signé la troisième étude sur « les jeunes travailleurs », basée sur une série d'études empiriques des comportements et des attitudes d'apprentis et de jeunes professionnels. L'auteur formule une hypothèse intéressante selon laquelle « les conduites des jeunes entrant dans la vie professionnelle ne peuvent être analysées de façon satisfaisante en termes d'adaptation ou d'inadaptation à une tâche réelle ou escomptée » et qu'il faut partir des « modèles culturels collectifs » qui sous-tendent les représentations du jeune concernant sa future vie professionnelle, et leur « affrontement » avec les structures sociales, les valeurs et politiques du monde du travail.

Y. M. Cloître a consacré un article à la « presse d'idoles pour adolescents » et nous présente une analyse de **Salut les Copains** dans le but de cerner les mécanismes qui permettent d'obtenir l'adhésion de millions d'adolescents.

C. Garrigues a mené une enquête sur l'opinion des jeunes sur l'amour à l'aide d'entretiens libres et semi-directifs et de discussions de groupe. Les résultats montrent que : « le jeune est plus réaliste, qu'il s'exprime de façon plus directe, mais qu'en dépit de la croissante libéralisation, des tabous demeurent ».

Le Dr H. Perié consacre un article à la place et au rôle du sport. L'étude comparée du comportement d'enfants qui bénéficient du mi-temps sportif et d'enfants qui n'en bénéficient pas, est particulièrement intéressante.

Ph. Robert a signé une étude consacrée aux bandes d'adolescents, en s'attachant principalement « à dissiper les mythes qui empêchent souvent toute approche objective ». L'auteur part de « ce qui est premier, l'étude du groupe » et traite ensuite le problème dans une perspective de sociocriminologie. Selon l'auteur, « les bandes informent la société qui leur sert de référence, elles sont actuellement une manifestation d'un changement de civilisation ».

C. Dufrasne présente une étude qui intéressera particulièrement éducateurs et responsables de jeunes, sur les Mouvements de Jeunesse. Elle fait dans un premier temps l'historique de ces mouvements, et aborde dans un deuxième temps, une analyse des motivations du jeune sur les bases d'une enquête et d'interviews, dont les résultats peuvent servir de référence à tout projet d'encadrement de groupes de jeunes.

Les résultats d'une recherche d'A. Dottelonde et I. Wekstein viennent compléter ceux de C. Dufrasne. Il s'agit de résultats d'une « étude qui avait pour but, dans le cadre de l'équipement de la ville de Pantin en services collectifs, de déterminer un programme spécialement orienté vers les jeunes ». D'après cette étude, la Maison des jeunes doit être conçue de telle sorte : « qu'elle permette à chacun de trouver ce qui lui manque le plus dans son milieu familial en même temps que des possibilités d'activités diverses, susceptibles d'élargir son éventail de loisirs, et par ailleurs, faire apparaître une attitude de participation chez les jeunes ».

B. Camblain consacre un article à la consommation des jeunes, phénomène qui résulte de l'entrée de la France dans l'économie de consommation. S'appuyant sur des enquêtes de l'I.N.S.E.E., de l'I.F.O.P., de la S.O.F.R.E.S., l'auteur étudie la psychologie du jeune consommateur, son comportement d'acheteur, ses moyens d'information et ses groupes de références, et cherche à « prouver que par sa consommation et son comportement d'acheteur, le jeune affirme son rejet définitif de l'enfance et son refus temporaire de l'âge adulte : il se veut jeune ».

L'ouvrage s'achève sur des « Annexes » : la première qui est une bibliographie critique bien documentée et pertinente, la seconde est consacrée à des extraits littéraires sur la jeunesse ; la troisième comporte une liste d'adresses qui peuvent être très utiles aux éducateurs, enseignants (organismes d'éducation populaire, mouvements de jeunesse, fédérations de colonies et centres de vacances, chantiers internationaux de travail, etc...).

Jacqueline-Marie POULAIN

DUMAZEDIER (J.), RIPERT (A.). — Le loisir et la ville. Tome I : Loisir et culture. — Paris, Editions du Seuil, 1966. — 20 cm, 398 p., pl., tabl.

Voici un projet ambitieux : « Aborder quelques-uns des problèmes généraux posés par le loisir dans le développement culturel de la civilisation urbaine en France », et un livre — attendu — qui ne déçoit pas ce projet ; un livre qui sans doute suscitera de fructueuses recherches et des **actions** plus efficaces chez les responsables publics et privés qui œuvrent dans ce qui va devenir une discipline scientifique et une technique d'action : le développement culturel. En lisant cet ouvrage, en méditant sur les méthodes ici ordonnées à une problématique délibérément orientée vers la prospective, et sur les résultats qui désencombrent l'esprit du lecteur de bien des stéréotypes, nous nous souvenons que le principal maître d'œuvre est à la fois un chercheur et un militant ; loin de nuire à la précision et à l'objectivité de l'analyse, cette double qualification donne à cet ouvrage un ton et une portée qui le distinguent de la production courante.

1. — Ce livre rassemble en un ordre logique les observations systématiques faites depuis 1954 par les auteurs et leurs collaborateurs du Centre d'études sociologiques, sur le contenu culturel du loisir tel qu'il est vécu depuis plus d'un demi-siècle par les habitants d'une « cité française » : Annecy. Un second ouvrage, **Loisir et Société**, sera consacré à l'étude des relations que le loisir entretient avec la structure sociale et, plus précisément, avec le travail, la vie familiale, sociale, civique et spirituelle. L'originalité et la nouveauté de cet ouvrage, qu'il sera utile de confronter avec celui qu'U. Melotti vient de consacrer à l'étude de la participation sociale et culturelle à Milan (1), réside principalement dans la volonté de situer l'analyse dans une perspective d'évolution sociale probable, et souhaitable dès lors que la cohérence est choisie entre l'analyse et l'option politique. Le contenu du loisir, tel qu'il est ici appréhendé dans les intérêts vécus physiques, pratiques, artistiques, intellectuels et sociaux, est constamment « interrogé » par l'histoire et

(1) Melotti (U.). — *Cultura e partecipazione sociale nella città in trasformazione*, Milan, La Culturale, 1966.

les projets de développement contrôlé, issus de la réflexion du « Groupe 1985 ». Ce parti méthodologique peut paraître discutable dans le choix d'un tel cadre de référence idéologique, il reste un angle d'attaque qui oblige le lecteur à une attitude critique. Et ceci n'est pas une des moindres vertus pédagogiques de cet ouvrage. Son originalité se dévoile encore en ce que l'étude dépasse de loin le cadre descriptif de la monographie sociale. Le choix d'une ville comme Annecy révèle bien le projet des auteurs, et définit la portée prospective et proactive de leurs résultats : « nous avons fait choix d'une agglomération urbaine de taille moyenne qui présentait dès 1956 les tendances économiques, sociales et culturelles dont on pouvait penser qu'elles s'étendraient probablement à d'autres villes dans les vingt années à venir, et qui, de plus, offrait des possibilités d'investigation historique et économique proportionnées à nos moyens » (p. 63). Pari, référence à un cadre hypothétique de développement, recherche d'un modèle prédictif pour le développement : dans ces choix, convient-il de discerner entre ce qui relève du credo des auteurs et ce qui, raisonnablement, peut être construit et retenu comme hypothèse ? Sans doute la configuration du développement social, économique, culturel et scolaire de la ville choisie correspond-elle à la vision de la ville accordée aux normes d'un développement conforme aux inspirations du Groupe 1985 ; la cohérence est manifeste entre les prémisses et la conclusion : « Annecy, une sorte de microcosme où l'on peut examiner ce que sera dans l'avenir une éventuelle civilisation du loisir à la française » (p. 67-68). Toute la question est de savoir si ce pari peut être tenu et gagné : il fallait s'engager dans l'analyse pour commencer à en définir les termes.

L'étude a été menée auprès d'un échantillon principal au 1/20^e de 415 chefs de famille, interrogés sur leur pratique du loisir ; les archives locales ont été dépouillées, des entretiens et des réunions conduites par les chercheurs et par une cinquantaine d'animateurs, chercheurs volontaires, formés à cette tâche. Ici encore l'ouvrage est marqué par une originalité que les auteurs doivent sans doute à leur pratique sociale de chercheurs et de militants. L'exposé méthodique que nous attendons d'eux, après leur récente enquête sur l'animation sociale et culturelle en Moselle, nous apportera sans doute d'utiles précisions sur les problèmes généraux et pratiques de l'enquête-participation. Relevons ici la place importante (80 pages) déjà laissée aux considérations techniques et méthodologiques.

2. — Quelles sont les principales conclusions de ce premier ouvrage ? Elles sont organisées autour des trois questions auxquelles les auteurs cherchent à répondre : l'évolution du contenu culturel des loisirs conduit-elle à un jugement optimiste ou pessimiste sur la vie culturelle des masses contemporaines ? Quels sont les genres et les niveaux de cette vie culturelle ? Comment genres et niveaux varient-ils selon les générations et les catégories socio-professionnelles ?

A la première question, les auteurs proposent une réponse d'un optimisme « modéré et conditionnel ». Ils montrent d'abord l'imbrication intime du travail et du loisir dans la pratique, mais aussi la spécificité, non l'autonomie, du loisir par rapport au travail. Le loisir n'est pas un phénomène marginal. Il est relié aux nouveaux besoins de la personne, besoins enracinés dans ses réactions à la société moderne : les loisirs constituent des réponses plus ou moins ajustées à de nombreuses nécessités de restauration, de dépense et de perfectionnement de l'intégrité physique et psychologique de l'homme moderne. Les loisirs permettent d'accomplir les fonctions essentielles nécessaires à l'équilibre de l'homme d'aujourd'hui, dans une société marquée par l'industrialisation, l'urbanisation intensive, l'organisation et la rationalisation, la spécialisation limitée, la modification permanente des connaissances, l'isolement social dans la masse. L'étude des intérêts physiques, pratiques, artistiques, intellectuels et sociaux, tels qu'ils sont vécus dans le loisir permet de répondre à la question initiale, dans la mesure où le loisir se présente

réellement, non comme une collection incohérente d'activités, mais comme un contenu structuré par une signification culturelle, c'est-à-dire par « le choix d'une relation authentique avec le nombre des valeurs ». Le loisir est ainsi présenté comme « pierre de touche de la culture désintéressée ». Sans nous arrêter sur cette conclusion, remarquons seulement qu'elle privilège un moment et un style de vie, certes « marqués » par le travail, mais relativement indépendants de lui, tant la définition proposée ici du loisir est revenue restrictive, tant la culture n'apparaît dans le texte qu'associé au « désintéressement » : comment alors faire entrer dans ce cadre l'effort de formation syndicale, politique, ou professionnelle, dont on sait qu'il est fortement attaché à une visée « intéressée » de promotion. « La situation de loisir est incontestablement la meilleure pour donner sa pleine mesure d'authenticité et de permanence à un effort culturel désintéressé » (p. 295). Certes, mais comment en serait-il autrement, partant de la définition du loisir à laquelle s'arrêtent les auteurs : « toute activité qui présente simultanément les quatre caractères suivants : être libérateur par rapport au travail et autres obligations de base ; être dégagée de toute fin instrumentale (utilitaire ou idéologique) ; être orientée vers la recherche d'un état de satisfaction ; être guidée par des fins personnelles de délasserment, de divertissement ou de développement » (p. 293) ? Mais nous ne saurions faire grief aux auteurs d'avoir choisi de mettre en rapport le loisir et la culture, et de l'avoir fait avec rigueur ; revenons aux résultats et aux deux dernières questions. Les intérêts physiques, (promenade, sport, gymnastique) se révèlent croissants dans la population étudiée ; les auteurs les comprennent comme une réaction à des besoins nouveaux ressentis par tous les individus, quel que soient leur âge et leur appartenance sociale. L'équipement sportif et l'aménagement de parcs et de réserves sont ordonnés à l'urgence et à la croissance générale de ce besoin. L'école, mais aussi les groupements post-scolaires, ont une tâche éducative à remplir aussi bien dans ce secteur que dans d'autres : celui des intérêts pratiques par exemple, puisque 65 % des adultes s'avouent bricoleurs, le plus souvent par nécessité, mais aussi pour personnaliser des objets et lutter contre la standardisation. Les intérêts artistiques font l'objet d'une analyse plus fine de la part des auteurs, qui s'opposent « aux thèses pessimistes d'une passivité généralisée ». La complexité de l'évolution culturelle, à être analysée, dément que la passivité soit le danger mécanique secrété par les moyens de communication de masse. Une bonne moitié de la population d'Anney est concernée par les activités créatrices : chant, littérature, concert, peinture, théâtre. Les auteurs reconnaissent ne pas avoir pu poser le problème de la qualité de la création : serons-nous réduits, se demandent-ils, au dilemme créativité-qualité ? Leur réponse est emprunte d'un optimisme modéré, et conditionnel, car écrivent-ils, « le potentiel créateur de la population reste à l'état demi-sauvage ». Une fois encore l'école est mise en cause, et les auteurs lui assignent plus radicalement la tâche fondamentale de préparation à des conduites créatives de qualité : « s'il est probable que le développement de la société de masse stimulera le pouvoir créateur, celui-ci ne sera une voie d'accès vers les valeurs supérieures de l'art pour le plus grand nombre qu'à une double condition : il faudra qu'il soit guidé, cultivé par une école renouvelée et par un système de perfectionnement permanent sans commune mesure avec ce qui est esquissé actuellement. Si cette double condition n'est pas remplie, le danger sera réel de voir la médiocrité et la vulgarité culturelle accompagner dans les vingt ans à venir l'enrichissement de la société de masse » (p. 200). L'école seule n'est pas en cause ; les disparités sociales continuent d'exister, dans la fréquentation du théâtre, des musées, dans la pratique de certains sports. Les auteurs montrent que dans l'ensemble l'accroissement et la qualité des activités culturelles caractérisent l'évolution récente plutôt que la dégradation et l'uniformisation ; dans cette évolution le rôle des animateurs bénévoles est particulièrement actif ; leur nombre est croissant, mais il en faudrait 50 000 d'ici vingt ans, formés aux tâches de dirigeants, d'administrateurs et de techniciens. Le mouvement

d'ensemble témoigne d'un progrès et d'une progression vers des modalités expressives et relationnelles mieux ajustées aux conditions d'existence de l'homme moderne ; cette progression est marquée par un double mouvement de **participation généralisée** à des conduites et à des valeurs qui tendent à ne plus appartenir en propre à une classe sociale, et de **particularisation** dans le style de vie et les relations avec des autres groupes sociaux : « distinguer son groupe des autres devient un choix plus encore qu'une nécessité. Le groupe de « semblables » peut protéger l'individu contre la pression d'une masse hétérogène (p. 305). Chaque classe continue à garder la spécificité de ses intérêts culturels et de ses valeurs. Un des rôles de l'animation culturelle est sans doute de maintenir de plus en plus claire cette tension spontanée entre ces deux formes de participation.

3. — Deux sortes d'analyses, confrontées aux résultats de cet ouvrage, restent encore à entreprendre systématiquement : celle des principes doctrinaux et des techniques d'action pour le développement culturel, conçu comme un choix politique, comportant nécessairement un système hiérarchique de priorités. Un ouvrage récent de J. Charpentreau (2) et un memorandum rédigé pour Peuple et Culture par J. Rovin (3) en jalonnent déjà le chemin. En second lieu, un essai d'élaboration théorique, plus dégagé des cadres normatifs de l'action devrait être envisagé, qui comprenne dans son champ, outre l'étude des comportements individuels et collectifs, celle aussi des représentations sociales et des images collectives, celle encore des institutions et des programmes d'action élaborés et mis à l'épreuve depuis vingt ans en France. Sans doute faudra-t-il attendre quelques années avant que cet essai soit possible, car l'élaboration même des concepts utiles à une telle sociologie est à peine commencée. Reste enfin un domaine d'étude largement ouvert à la psychologie du développement, du changement et de la formation, celle des animateurs par exemple. L'étude de Dumazedier et Ripert suggère que ce domaine n'est pas encombré, alors que les experts du Plan estiment qu'il faudrait multiplier par cinq le nombre des animateurs dans les vingt années à venir.

René KAES

L'enfant et l'enseignement de l'histoire. Numéro spécial du Bulletin du Laboratoire de Pédagogie de la Faculté des Lettres et Sciences humaines de Paris, Tome III, fascicule 2, avril-septembre, 1966. — 27 cm, 93 p., tabl.

Sous le titre : L'enfant et l'enseignement de l'histoire, le **Bulletin du Laboratoire de Pédagogie** de la Faculté des Lettres et Sciences humaines de Paris (Sorbonne) publie dans un numéro spécial le compte rendu d'une enquête réalisée en 1964 sous la direction du professeur Debesse et qui se présente, suivant l'expression de celui-ci, comme « une contribution à la psycho-pédagogie expérimentale de l'enseignement de l'histoire ».

La base de départ de cette enquête est le schéma conceptuel dont M. Debesse a donné l'esquisse dans son livre sur **Les étapes de l'éducation** (4) : l'histoire aide

(2) Charpentreau (J.). — Pour une politique culturelle, Paris. Editions Ouvrières, 1967.

(3) Rovin (J.). — Eléments pour une politique culturelle en France, Paris, Peuple et Culture, 1967

(4) Debesse (M.). — **Les Etapes de l'éducation**, Paris, Presses Universitaires de France, 1952.

l'enfant à acquérir, développer et consolider la notion de temps. Envisagée dans cette perspective génétique, elle comprend trois éléments essentiels : 1) une nomenclature (c'est-à-dire un vocabulaire propre, auquel se joignent des listes de noms de faits ou de personnages) ; 2) une chronologie (c'est-à-dire à la fois la connaissance d'un ordre de succession des événements et le maniement des outils permettant de repérer et de situer ces événements dans la durée) ; 3) une amorce d'explication des faits. L'étude de l'acquisition par l'enfant de ces trois éléments fait l'objet des trois premiers questionnaires, qui furent appliqués à des élèves, garçons et filles, de onze ans (Cours moyen 2^{me} année) et de quinze ans (Collège d'enseignement technique 1^{re} année), au total plus d'un millier de sujets :

— Questionnaire I : **Connaissance de la nomenclature historique** (texte p. 87 ; analyse des réponses pp. 6-31) ;

— Questionnaire II : **Compréhension de l'ordre chronologique** (texte p. 88 ; analyse des réponses pp. 32-45) ;

— Questionnaire III : **Compréhension de la causalité historique** (texte pp. 89-90 ; analyse des réponses pp. 46-69).

A ces trois questionnaires, qui rejoignent, tant dans leur forme que dans leur contenu, certains chemins que nous avons nous-mêmes empruntés lors d'une recherche déjà ancienne appliquée au même objet (1), l'équipe de chercheurs animée par M. Debesse a eu l'excellente idée de joindre un quatrième questionnaire, traitant de l'intérêt que les élèves accordent à l'histoire qui leur est enseignée ou dont ils peuvent être informés hors de l'école (Questionnaire IV : **Attitudes à l'égard des formes scolaires et extra-scolaires de la culture historique**, texte pp. 91-92 ; analyse des réponses pp. 70-83). L'expérience montre que la considération de cet aspect affectif du problème éclaire et complète utilement l'étude du schéma conceptuel initial, volontairement limité aux aspects intellectuels de l'enseignement de l'histoire.

Les conclusions générales de l'enquête, formulées par M. Debesse à la fin de ce compte rendu, sont dans leur ensemble moins optimistes que celles que nous avons cru pouvoir tirer de notre propre travail. Aux deux niveaux envisagés, la connaissance de la nomenclature historique demeure défectueuse ; la chronologie paraît loin d'être fixée ; quant à l'explication des faits, elle se révèle souvent fantaisiste. Cependant, comme le souligne M. Debesse, les réponses données au quatrième questionnaire prouvent que l'histoire **intéresse** : c'est là une constatation encourageante et « un point d'appui solide » pour l'éducateur.

Le psycho-pédagogue ne peut que se féliciter de voir la direction prise par de telles recherches. L'analyse des réactions manifestées par l'enfant en présence de l'enseignement qui lui est dispensé doit aider le maître à mieux connaître et à mieux comprendre celui qu'il a pour tâche de former, de telle sorte que l'action éducative ne se borne pas à un simple monologue mais constitue l'ébauche d'une véritable relation.

Jacques HENRIOT

(1) Henriot (J.) et coll. — **L'Enfant devant l'histoire**, Paris, Institut Pédagogique National, 1958. 219 pages (travaux du Laboratoire de psycho-pédagogie de l'École normale supérieure de Saint-Cloud). En réimpression.

GREENSTEIN (Fred I). — **Children and politics.** [Les enfants et la politique]. — New Haven, London, Yale University Press, 1965. — 21,5 cm, 199 p., tabl., index. (Yale studies in political science, 13).

En France, où l'on déplore périodiquement la « dépolitisation », on croit parfois en trouver le remède dans l'instruction civique. Le livre de Greenstein, œuvre de science politique mais aussi de pédagogie, a entre autres mérites celui de montrer ce que l'on peut attendre, sur ce point, de l'école, mais aussi quelles sont les limites d'une telle discipline. Pour autant que les attitudes politiques de l'adulte sont enracinées dans son enfance, dépendent en particulier du style des relations entre parents et enfants, d'identifications et de processus affectifs plus que cognitifs, il ne faut pas attendre du développement de programmes d'instruction, ni même de réformes de l'enseignement, un accroissement de la participation du citoyen à la vie politique ou quelque changement radical des attitudes.

Mais le but de l'auteur n'est pas principalement de répondre à de telles préoccupations. Il s'agit d'envisager la « socialisation politique » de l'enfant américain et d'en voir les conséquences sur le système politique. Quoique le sujet ait été fondamental dans la tradition philosophique depuis Platon, il faut attendre 1950 pour le voir aborder par les sciences sociales, et l'ouvrage constitue la première entreprise pour le traiter systématiquement. Bien que nécessairement programmatique, il apporte nombre d'hypothèses et de vues suggestives, ainsi que les résultats d'une enquête par le questionnaire, portant sur l'information, les intérêts et attitudes politiques de 659 enfants âgés de neuf à treize ans. Des interviews semi-dirigées, précédant ou suivant l'administration du questionnaire, ont fort heureusement permis d'étayer et de rendre plus compréhensive l'interprétation des données quantitatives.

Après une étude de cas qui évite la sécheresse habituelle de ce genre d'ouvrage, un premier groupe de chapitres étudie le développement politique de l'enfant. La conception que l'enfant a de l'autorité politique a un contenu plus affectif que cognitif et son attitude est nettement positive, ce qui contraste étrangement avec le cynisme des adultes, chez lesquels règne l'image de la politique corrompue et corruptrice. Il faut donc admettre que les enfants filtrent ce qu'ils entendent dans leur entourage en fonction de leur image positive de l'adulte, et que s'ils ont tendance à idéaliser l'homme politique en général et le président en particulier, c'est qu'ils le perçoivent comme analogue du père.

Durant cette période, l'information politique de l'enfant s'accroît selon un processus dont on peut décrire les phases : le pouvoir fédéral est conçu avant l'Etat, et le pouvoir exécutif avant le pouvoir législatif, considéré comme subordonné au premier, image qui persiste chez l'adulte. De plus, dès neuf ans, les enfants affirment leur attachement à un parti, sous l'influence de leur famille, dont l'affiliation politique est un attribut, et avant que l'information nécessaire à une telle prise de position ait pu être reçue. (C'est seulement dans la huitième classe de l'école élémentaire que la moitié des enfants fournit une véritable réponse à une question sur les différences entre parti républicain et parti démocrate). On comprend ainsi que parmi les trois catégories de motivations du choix électoral, — le jugement sur les mérites du candidat, l'approbation du programme et l'attachement au parti —, la troisième soit de loin la plus importante chez l'électeur américain, comme de nombreuses études l'ont prouvé.

Le processus et les modalités de cet apprentissage expliqueraient donc certains aspects des attitudes politiques adultes et certains traits du système politique des Etats-Unis, en particulier sa stabilité (absence d'apparition de nouveaux partis, longues périodes de domination d'un même parti, etc...). L'auteur applique ici une hypothèse selon laquelle plus une acquisition est précoce, plus elle a d'importance dans les

comportements : s'il en est ainsi, on comprend par exemple que le réalisme et le cynisme politiques, acquis à l'adolescence, soient de surface, et n'empêchent pas l'idéalisme primitif de gouverner la conduite. De plus, comme l'enfant acquiert d'abord et surtout ce qui est le plus important pour l'adulte qui l'éduque (de façon surtout informelle), le processus de socialisation, par sa circularité, renforce le statu quo.

On pourrait se demander si la circularité ainsi découverte n'est pas le fruit d'une méthode d'explication vicieuse, et on peut juger plus satisfaisants les derniers chapitres, qui portent sur les différences d'attitudes politiques selon la classe sociale et le sexe. Rappelant les principales conclusions des études faites sur la manière d'éduquer les enfants dans les basses classes et dans les classes supérieures, l'auteur montre que la moindre information et le faible degré de « participation » manifestés, dans son enquête, par les enfants de statut socio-économique inférieur ont leurs racines dans certains aspects psycho-sociaux des sub-cultures de classe. De même, si toutes les réponses au questionnaire qui différencient les garçons et les filles font apparaître les premiers comme plus « politiques » que les secondes, il faut en chercher la raison dans le modèle des rôles masculins et féminins. Il ne faudrait donc pas attendre une élévation rapide du degré de participation politique des basses classes ou des femmes.

Pas plus qu'il ne faut croire trop vite aux thèses de Riesman et autres sur le changement du système de valeurs américain : les spéculations sur le déclin du patriotisme et du sens civique depuis cinquante ans, sur le changement des modèles enfantins (les enfants d'aujourd'hui admirant les célébrités d'Hollywood alors que ceux d'hier admiraient les héros nationaux), s'appuient sur des données dont la signification n'a pas été suffisamment approfondie (Chapitre 7).

Montrer et expliquer l'absence de changement conduit évidemment au scepticisme à l'égard des changements possibles. L'auteur semble déplorer que l'instruction civique ne soit pas obligatoire, dans le Connecticut, avant la huitième classe élémentaire : c'est une des raisons pour lesquelles les orientations politiques qui gouverneront la conduite adulte sont prises sans réflexion. Mais dans la mesure où par exemple les aptitudes à la pensée abstraite se développent tardivement, et restent peu développées dans les classes inférieures, l'action que l'école est susceptible d'exercer ne trouve-t-elle pas là des limites difficiles à franchir ?

Guy VINCENT

HAMELINE (Daniel), **DARDELIN** (Marie-Joëlle). — **La liberté d'apprendre** — Paris, les Editions ouvrières, 1967 — 18 cm, 341 p. (Points d'appui).

Deux professeurs de philosophie de l'enseignement libre présentent ici une expérience de pédagogie non-directive poursuivie pendant deux années dans des classes terminales. Les auteurs sont modestes. Ils ne prétendent pas avoir fait œuvre scientifique. Ils ont voulu seulement faire le récit de leur aventure pédagogique, et formuler les réflexions qu'elle leur a inspirées. En fait la précision des observations, la distanciation qu'ils établissent entre le vécu qui a été le leur et la représentation qu'ils en donnent, l'honnêteté et la rigueur des analyses donnent à leur propos le

maximum d'objectivité. On ne voit pas en quel sens une étude de processus éducatif pourrait être plus « scientifique ».

Il y a dans la notion d'enseignement non-directif une contradiction que Daniel Hameline et Marie-Joëlle Dardelin explorent sans faiblesse. Parler de formation ou d'éducation non-directive s'admet facilement : il s'agit de mettre en place une situation où les individus auxquels on refuse toute directive, sont placés dans la nécessité de découvrir et d'exploiter leurs propres ressources pour s'ajuster les uns aux autres, définir des objectifs communs, élaborer des normes de conduite. Cette démarche est rendue possible grâce à la présence d'un animateur qui n'exerce aucune autorité, ne formule aucun jugement, n'apporte aucune information et se borne à élucider les processus qui se développent dans le groupe. Mais un enseignement, même s'il s'agit, ce qui est un cas limite, d'un enseignement de philosophie, suppose un contenu à transmettre, (notions, méthodes) à propos duquel la compétence de l'enseignant fait autorité. Le professeur ne peut pas renoncer à faire bénéficier les élèves de sa compétence, à proposer des normes, à évaluer les résultats des élèves. Ce serait renoncer à enseigner et se muer en psychosociologue. Mais s'il y a de sa part apport informatif, jugement de valeur, peut-on parler de non-directivité ?

En fait, cette contradiction n'est pas introduite par l'idée de non-directivité. Elle est déjà présente, et de la plus mauvaise manière, dans la situation traditionnelle dont la structure apparaît profondément « anormale ».

Il s'agit d'un groupe organisé autour d'un membre prépondérant dont l'autorité est imposée de l'extérieur et accentuée par la procession du savoir. Le professeur est à la fois **magister** et **dominus**, informateur et chef. Cette ambivalence difficile à assumer est génératrice de conflits. Aussi le maître est-il centré sur la conquête ou la défense de sa propre autorité. Il tend alors à délaisser les aspects fondamentaux de la réalité scolaire : le groupe d'élèves, comme ensemble de personnes vivantes et interagissantes, et la tâche commune à élaborer avec eux. Cette carence est d'autant plus grave qu'elle empêche de répondre aux appels que la jeunesse scolaire cherche plus ou moins confusément à faire entendre : volonté d'autonomie, désir de participation, souci d'authenticité.

Se référant à Rogers et à ceux qui ont fait connaître sa pensée en France, Daniel Hameline et Marie-Joëlle Dardelin énoncent les principes d'une psychologie pédagogique renouée : conférer aux personnes l'initiative de soi, leur donner l'usage de leur capacité de changement, instaurer la prééminence de l'apprentissage sur l'enseignement. L'action éducative qui permet d'atteindre ces buts se développe dans une triple démarche : faciliter l'apprentissage en assurant un certain type de présence ; analyser le processus relationnel qui lie l'enseignement à l'enseigné ; accepter la priorité du concret actuel, c'est-à-dire de ce qui est vécu dans la classe.

Le professeur qui entre dans ce nouveau rôle assume de manière positive la contradiction éducative, qui cesse d'être conflictuelle dans la mesure où elle est clairement perçue et périodiquement élucidée. Le voici, simultanément ou tour à tour, observateur de ses élèves et participant de la vie du groupe classe, facilitateur des échanges et expert dans la matière qu'il représente. On le verra au cours du récit suspendre toute activité didactique durant le temps nécessaire à la liquidation des formes traditionnelles de dépendance à son égard, puis opérer un retour réfléchi à une activité didactique demandée et contrôlée par le groupe.

L'expérience de Daniel Hameline porte sur deux années de classe terminale dont l'effectif réduit (14 garçons la première année, 25 la deuxième année) inclut des élèves de philosophie et des élèves de sciences expérimentales. Le récit minutieux et pittoresque de l'apprentissage que font ensemble élèves et professeur de nouvelles formes de rapport et de coopération est probant par lui-même : la mise

en place d'un milieu vivable pour chacun, stimulant pour tous, donne au travail un dynamisme exceptionnel. Et c'est cette vie de groupe qui compte pour les élèves, bien plus que les méthodes et les résultats obtenus, comme le montrent les résultats du sondage par questionnaire effectué en fin d'expérience.

L'expérience de Marie-Joëlle Dardelin porte également sur deux années de classe terminale (filles). Elle a été conduite dans le même esprit, mais de manière moins experte. L'optimisme exprimé par le professeur apparaît souvent comme un peu forcé et défensif. Il trahit la persistance d'une inquiétude relativement à une situation insolite, le besoin de rassurer les parents et les élèves, et de se rassurer soi-même. On s'aperçoit ici que le recours à de telles procédures, qui vise à libérer des élèves, risque au contraire d'accroître leur dépendance quand il ne s'accompagne pas d'un changement des attitudes en profondeur. C'est aussi l'un des enseignements de cet ouvrage.

Les derniers chapitres dressent le tableau des interrelations mises à l'épreuve par la pédagogie non-directive et en dégagent la philosophie. On retrouve ici la contradiction majeure, éclairée et maîtrisée : tension entre les rôles différents que le professeur assume, diversité des demandes formulées par les élèves, difficulté de l'insertion d'une classe non-directive dans un établissement qui reste lié aux impératifs habituels du système éducatif.

Quant à la philosophie rogérienne à laquelle se rallient les auteurs, on sait que son maître mot est : acceptation. Apprendre à accepter les autres, et en particulier les élèves et à s'accepter soi-même avec ses lacunes et ses limites est sans doute un progrès dialectique de première importance pour échapper aux traditions de conformité qui bloquent actuellement l'action éducative. Mais peut-on faire de l'acceptation le postulat définitif de l'éducation ? D'autrui comme de soi-même est-il acceptable de tout accepter ? Et faut-il tenir tout changement comme bénéfique ? Il est souhaitable que la pédagogie non-directive qui opère aujourd'hui un déblocage décisif ne s'enlise pas, au nom de la « réalité totale », dans un idéalisme trop simple qui porte à escamoter les dimensions institutionnelles, culturelles et politiques du problème éducatif.

Gilles FERRY

LE BOULCH (Jean). — **L'éducation par le mouvement. La psycho-cinétique à l'âge scolaire.** — Paris, Les Editions sociales françaises, 1966. — 24 cm, 217 p., fig, tabl., bibliogr.

L'ouvrage du professeur Le Boulch, docteur en médecine et attaché de recherches des écoles techniques de la Chambre de Commerce de Paris, porte en sous-titre : **La psycho-cinétique à l'âge scolaire.** Il comprend deux grandes parties : l'une consacrée à définir la méthode psycho-cinétique, à en montrer son intérêt et à proposer une progression pédagogique d'exercices physiques pour des enfants de six à douze ans ; l'autre (qui comprend quatre chapitres fort détaillés) n'est que l'explication de ce que peut être une judicieuse répartition des exercices proposés dans la progression générale. Cette répartition constamment définie et expliquée à l'aide de schémas, concerne les quatre chapitres principaux de la progression : Coordination motrice ; Connaissance du corps propre par une éducation du schéma corpo-

rel et un ajustement postural ; Perception temporelle ; Perception de l'espace et structuration spatio-temporelle.

Les recherches du docteur Le Boulch se situent dans l'axe d'une pédagogie du **mouvement** considéré comme moyen fondamental d'éducation. Il concerne donc d'abord tous les maîtres devant assurer des « cours » d'éducation physique (instituteurs, maître d'éducation physique de C.E.G., de C.E.S. dont les élèves n'ont pas toujours bénéficié, lors de leur scolarité primaire, d'une « pratique régulière de l'éducation physique et qui ont, dans ce domaine, des manques à combler »). Mais l'ouvrage intéresse les éducateurs spécialisés chargés de l'éducation ou de la rééducation d'enfants handicapés (éducateurs de la psycho-motricité, professeurs de centres de rééducation physique, kinésithérapeutes). Dans ce domaine précis, l'auteur signale qu'il se situe dans l'axe des recherches de Picq et Vayer sur l'éducation motrice et l'arriération mentale, ainsi que dans l'axe des recherches curatives sur la dyslexie d'A. Bourcier. Le champ d'enquête de l'auteur a porté d'abord sur des enfants d'école primaire durant une période de dix-huit ans, ainsi que sur des stagiaires au cours de stages dans des Centres régionaux d'éducation physique et sportive (C.R.E.P.S.) et enfin sur des élèves des écoles techniques de la Chambre de Commerce de Paris en liaison avec M^{lle} Romain (ceci surtout pour des expériences sur la relaxation et l'éducation respiratoire).

L'auteur est parti d'une considération générale sur l'éducation ; celle-ci doit être préparée par une convergence de moyens éducatifs dont fait partie justement l'éducation physique. Or, jusqu'à présent, l'éducation physique a trop été considérée comme une « fin en soi » alors qu'elle n'est qu'un moyen, parmi d'autres, pour faire acquérir à l'enfant les savoir-faire fondamentaux que sont l'écriture, la lecture, l'orthographe. Ainsi la psycho-cinétique se propose-t-elle d'être une « méthode générale d'éducation qui utilise comme matériau pédagogique le mouvement humain sous toutes ses formes » (p. 15). Cette méthode, qui a réussi dans le domaine de la rééducation psycho-motrice, s'imposait donc, selon l'auteur, chez les sujets normaux, de six à douze ans en particulier, puisqu'elle correspond à toute la période de maturation de leur schéma corporel. De plus, elle se situe dans la perspective d'une pédagogie active visant à une **formation** de l'élève et non plus à un apprentissage de gestes qu'affectionne la pédagogie traditionnelle qui démontre, explique, fait répéter jusqu'à la réussite. Le Boulch signale que ses recherches de pédagogie active suivent le courant de la méthode Romain selon laquelle « toutes les réalisations concrètes dans les différents domaines de l'activité sont permises par le jeu d'un faisceau d'aptitudes actualisées sous forme de capacités qu'il faut développer. » (p. 17) (1).

Ainsi l'auteur a d'abord recherché quelles aptitudes motrices, psycho-motrices et mentales il est possible d'améliorer chez l'élève par la pratique du mouvement. Puis il a élaboré une didactique d'exercices qui fait l'objet du plan de travail détaillé qu'il propose pour des élèves de six à douze ans (pp. 29-36). Ce plan repose sur quatre données fondamentales : ajuster l'enfant à son milieu ; proposer des situations correspondant à des tâches concrètes et utilitaires ; faciliter la structuration perceptive ; proposer des situations de jeu libre où l'enfant pourra s'exprimer et créer. Cependant, si l'auteur propose des répertoires d'exercices correspondant à ce plan général, il souligne bien que ces « exercices n'ont jamais la signification impérative d'un programme et peuvent toujours être remis en question à la suite d'autres expérimentations », et, plus que ces exercices eux-mêmes, c'est leur signification et leur portée qui importe, afin que chaque éducateur, puisse au besoin « trouver **lui-même** les moyens adaptés à ses différents groupes d'élèves, à ses

(1) Voir à ce sujet : **Aptitudes et capacités**, Ed. de l'Epi.

conditions de travail et à sa propre personnalité ». C'est dire, en d'autres termes, que toute la gamme des exercices qui sont proposés et qui occupent la majeure partie de l'ouvrage (pp. 67-213), constituent un modèle non-directif, un support de pensée pour les éducateurs qui veulent tourner résolument le dos à la pédagogie traditionnelle et expérimenter une pédagogie active qui a le mérite de s'appuyer sur une psychologie unitaire de la personne, de privilégier l'expérience vécue par l'élève, d'utiliser la dynamique de groupe au travail.

Cette étude s'appuie donc sur un triple courant d'idées que la lecture attentive du premier chapitre (pp. 15-28) permet de discerner : courant pédagogique issu de Dewey d'abord (« Apprendre, c'est faire ») ; courant psycho-pédagogique issu de Wallon ensuite (« un geste modifie en même temps que le milieu, celui qui le fait ») ; courant des recherches sur les groupes (Moreno, Mucchielli, en France, qui a inspiré notamment les expériences faites à la Chambre de Commerce de Paris).

Ainsi la méthode psycho-cinétique qui s'appuie sur ce triple courant est-elle à la fois méthode d'éducation de base développant les capacités fondamentales et une méthode visant à un meilleur ajustement de l'homme à son milieu social, tant sur le plan de la vie professionnelle, de la préparation aux loisirs, que sur le plan social et moral.

Les résultats que l'on peut en attendre sont, de l'avis même de l'auteur, les suivants : connaissance et perception du « corps propre » ; perception temporelle et orientation dans l'espace ; développement de l'attention portant sur des objets extérieurs et attention intérieure permettant de « se voir agir » ; ajustement postural ; ajustement moteur sur le plan de l'habileté manuelle, de la coordination motrice générale, de l'apprentissage de praxies.

L'auteur pense que cette éducation par le mouvement devrait avoir une place importante à l'école primaire et notamment dans les classes dites à horaires aménagés. Le pourcentage de retards scolaires du fait d'échecs en lecture, en orthographe et en calcul montre qu'il existe de nombreux élèves qui éprouvent les mêmes sortes de difficultés que les dyslexiques.

Une éducation psycho-motrice à base de mouvement pourrait être un remède efficace à de telles difficultés scolaires grâce à un entraînement méthodique à la latéralisation, à l'orientation, à l'habileté manuelle et à l'équilibre (p. 25).

Tel quel, cet ouvrage intéressera tous les maîtres d'éducation physique soucieux d'adapter leurs cours à des méthodes pédagogiques nouvelles qui vont remplacer très rapidement sans doute des méthodes traditionnelles peu formatrices. Une bibliographie, donnée en fin d'ouvrage, élargit les données fondamentales des gammes d'exercices proposés par l'auteur, grâce à de nombreuses références de revues spécialisées pour l'éducation ou la rééducation physique et aussi grâce à des références plus générales de psychologie générale.

Adrien HOSOTTE

LEFEVRE (Lucien). — **Méthode d'observation psycho-pédagogique.** — Paris, Les Editions sociales françaises, 1967. — 24 cm, 153 p., fig., tabl., bibliogr., dépl. (Encyclopédie moderne d'éducation).

LEFEVRE (Lucien). — **Le maître observateur et acteur. Conduite de la classe. Orientation scolaire.** — Paris, Les Editions sociales françaises, 1967. — 24 cm., 118 p., tabl., bibliogr. (Encyclopédie moderne d'éducation).

Si l'observation psycho-pédagogique des élèves pour les mieux connaître et,

partant, pour les mieux conduire et les mieux orienter, se situait au centre de l'expérience des « classes nouvelles » de 1945, elle n'a pas cessé d'être un des problèmes essentiels de la réforme de l'enseignement depuis cette date. Elle ne laisse, encore aujourd'hui, d'être de la plus vive actualité dans les recherches pédagogiques fondamentales et appliquées.

Dans une remarquable continuité de pensée, l'auteur du « Professeur psychologue » de 1949 (1) poursuit l'idée première qui l'a saisi tout entier — plus qu'il ne l'a délibérément choisie — et creuse avec une patience inlassable le sillon commencé, son labour — j'allais écrire son profond labour — du même pas tranquille et droit de travailleur irréductiblement consciencieux (2), œuvrant de toute sa pensée, mais aussi de tout son cœur et de toute son action dans le domaine de sa prédilection, comme pour édifier pierre à pierre l'œuvre même de sa vie.

Le « maître observateur et acteur », c'est lui-même. La « méthode d'observation psycho-pédagogique » qu'il nous propose, c'est la sienne, celle qu'il a élaborée dans la réalité vivante de ses classes, qu'il a expérimentée au cours de vingt années de sa carrière, vingt années de recherche et d'expériences pédagogiques concrètes. La comparaison de certains chapitres des ouvrages écrits au départ et au terme de ces expériences est frappante à cet égard. Elle révèle dès l'abord, des assises solidement étayées — bien qu'encore hypothétiques — puis la longue et patiente « mise au point » d'une méthode d'observation et d'analyse pour la connaissance des élèves par la pratique quotidienne. Lucien Lefèvre l'a effectivement mise à l'essai puis à l'épreuve avec le concours d'équipes successives de professeurs volontaires du premier cycle du second degré, ce cycle déterminant pour l'orientation scolaire et professionnelle.

C'est par « l'expérience vécue », personnellement et en équipe coopérante, dans la situation scolaire courante, qu'il a voulu administrer la preuve de la validité de sa méthode. C'est là, à notre sens, ce qui donne une valeur démonstrative à ces deux ouvrages que l'on ne saurait dissocier et les met en bonne place dans les recherches actuelles pour « une connaissance plus scientifiquement fondée » des élèves, indispensable, en premier lieu, à la formation et au perfectionnement des maîtres à tous les niveaux (3).

Une très bonne table des matières analytique en tête de chacun des deux ouvrages permet d'avoir une vue d'ensemble très claire des principes fondamentaux, des facteurs impliqués, des techniques expérimentées avec fruit, ainsi que des moyens nécessaires de formation préalable, pour mettre en œuvre l'une des méthodes — et peut-être la plus importante — qui conditionnent la réussite ou l'échec de la réforme de l'enseignement. Celle-ci impose en effet une nouvelle dimension à l'action pédagogique du corps enseignant, par l'institution de ce cycle moyen d'orientation de quatre années mis à l'essai dans l'enthousiasme des « belles années » de 1945-46 et repris du projet Langevin-Wallon. Dimension nouvelle à faire entrer dans les faits par une véritable mutation des traditions enseignantes et des mentalités, mais non idée nouvelle puisque R. Gal écrivait dès 1939, visant la formation des maîtres : « Il faut évidemment se faire psychologue pour se faire orienteur » (4).

Lucien Lefèvre reprend cette idée maîtresse et première : « L'observation psychologique et méthodique des élèves par le maître est devenue dans la classe

(1) Presses Universitaires de France.

(2) Gustave Monod écrit, dans sa Préface au **Professeur psychologue** : « d'une rigoureuse honnêteté ».

(3) Voir J. Beaussier, émissions coordonnées de Radio et de Télévision pour l'information des professeurs des classes de transition, **Bulletin R. T. S.** n° 65, octobre 1967.

(4) Revue **Esprit**, n° 76, 1^{er} janvier 1939.

actuelle du second degré une nécessité impérieuse ». Nécessité incontestable et, par des travaux comme ceux-ci, de moins en moins contestée.

Restent les difficultés de réalisation qu'il ne servirait à rien de minimiser. D'aucuns sont allés jusqu'à affirmer qu'elles sont insurmontables. Affirmation a priori et se référant à une situation antérieure — et même présente — qu'il s'agit justement de dépasser. Les deux ouvrages de L. Lefèvre veulent être une réponse à cet a priori et à cette référence d'une réalité déplorabile. Ils en contestent la légitimité et le caractère intangible. Ils y répondent par l'affirmation d'une autre réalité, par des preuves d'existence administrées selon les méthodes de la pédagogie expérimentale. « Je l'ai fait et d'autres l'ont fait avec moi, puis sans moi, de façon suivie et avec succès. Il ne s'agit donc pas d'une méthode de caractère uniquement individuel, d'une réussite exceptionnelle qui tient, comme il advient dans nombre de cas analogues, à la seule et forte personnalité de l'expérimentateur, convaincu, voué à son œuvre, pris d'enthousiasme. La méthode peut être clairement définie, ses techniques objectivement décrites, partant transmissibles, généralisables, compte tenu de ses exigences et de ses limites et des apports complémentaires par des spécialistes de la biologie, de la sociologie, de la psychologie scolaire ».

Ceci « bien établi », la portée de ces deux ouvrages est autrement importante. Ils remettent une fois de plus l'enfant au centre de toute l'action éducative, et celle-ci, renouvelée par tous les acquis de la psychologie génétique, de la pédagogie expérimentale et de l'éducation nouvelle, comme préalable et moyen sine qua non de connaissance des élèves, de la détection et du développement de leurs capacités, de leurs goûts et intérêts dominants, de leurs qualités d'esprit et de caractère. L'essentiel, le fondamental, n'est pas un programme « démentiel » à transmettre, un examen à préparer, une barrière à franchir, c'est un enfant, sujet et objet à la fois de culture, d'élévation, d'éducation et d'enseignement, un enfant à mieux connaître pour le mieux aimer, le mieux aider, le mieux conduire.

« L'observation psycho-pédagogique journalière est presque aussi importante pour le professeur que sa fonction enseignante » a écrit R. Gal. Et dans la conclusion de la thèse de L. Lefèvre sur « **La scolarité et l'éducation des poliomyélitiques ou accidentés** » (5) — les derniers mots que nous ayons de lui — il spécifiait : « L'attitude psycho-pédagogique du maître est plus importante que son savoir » — que ce savoir soit celui de la psychologie théorique ou de sa discipline — ; « elle est action éducative essentiellement dynamique » ; elle est « observation globale, totale de la personnalité », car « il est impossible de ne pas donner à l'observation du caractère le premier rôle qui est le soutien de tout le reste ».

L. Lefèvre est empreint de cette vérité, mise en relief par les spécialistes de l'étude des caractères et observée par un grand nombre de praticiens, que les « potentialités » de chaque élève sont en étroit rapport avec les fondements mêmes de sa personnalité dont les « dominantes intellectuelles et caractérielles » conditionnent les réussites.

Le problème majeur que pose alors le professeur chargé de classe est d'ordre essentiellement pratique : quels sont les moyens et les techniques propres à mettre en œuvre l'observation psycho-pédagogique dans le cadre des activités professionnelles coutumières, qui lui sont dévolues. Car il ne peut être question pour lui de se substituer au psychologue spécialisé qui, de l'extérieur, avec l'appareil technique, scientifique, mathématique ou clinique dont il dispose, pourra être appelé à donner son concours. C'est sur ce plan de la pratique courante professionnelle que se place l'auteur.

(5) Editions sociales françaises, Encyclopédie moderne d'éducation, 1966, Bibliogr.

Les travaux écrits, les exercices oraux « traditionnels » que chaque professeur, dans sa discipline, utilise quotidiennement, restent le support et le matériau de base. Mais l'attitude, la direction d'esprit, l'objet de l'interrogation du maître changent. Il ne s'agit plus de la simple notation globale, syncrétique d'une rédaction, d'une interrogation écrite, du jugement d'ensemble porté sur une explication littéraire, un exposé oral, une application mathématique, un devoir de géographie ou une traduction latine. C'est à une véritable analyse que le professeur va procéder et qu'il va poursuivre sur un certain nombre d'exercices scolaires habituels ou spécialement conçus et proposés en vue d'une investigation plus précise et plus fine, tout au cours de l'année.

D'une part — et L. Lefèvre y insiste à juste titre — « chacun des devoirs pris en lui-même isolément est sujet à caution » (bien que souvent révélateurs d'une qualité positive) et la continuité des observations et des analyses, leur confrontation en conseil de classe et périodiquement pour l'ensemble des disciplines ou pour des groupes de disciplines impliquant des aptitudes similaires ou encore des goûts et des intérêts différents, est indispensable pour déterminer des tendances dominantes, soit dans le sens d'aptitudes plus conceptuelles ou plus pratiquement concrètes, soit de qualités littéraires, d'intérêts scientifiques soutenus, de prédispositions « mécaniciennes » qui éclaireront avec plus de vraie rigueur qu'une moyenne générale, un pronostic et un conseil d'orientation. D'autre part, seules l'analyse méthodique du contenu des exercices et l'observation continue des comportements telles qu'elles sont décrites et illustrées par les tableaux de la troisième et quatrième partie du premier ouvrage, permettront de corriger par « un portrait psychologique assez fidèle », la fausse rigueur de la seule notation chiffrée, portée au dossier, des résultats scolaires. Une docimologie plus étudiée pourra infléchir la fallacieuse sélection mathématique de l'orientation scolaire présente. Elle ne peut que marquer davantage l'appoint déterminant de l'observation psycho-pédagogique des maîtres, observation suivie, méthodique, prolongée, interdisciplinaire, pendant toute la scolarité.

Ainsi, après avoir replacé l'enfant au centre de toute pédagogie, L. Lefèvre replace l'activité psycho-pédagogique des maîtres, de tous les maîtres, au centre de l'orientation. Pour lui, premier zélateur des « classes nouvelles », il ne fait aucun doute que la connaissance de chaque élève — car chacun est un problème indispensable à une pédagogie personnalisée, ne peut se révéler véritablement que par la « mise en œuvre » de ses potentialités au moyen des méthodes actives. Cette évidence ne saurait jamais être mise assez en lumière. Tant vaudront les méthodes de pédagogie active suscitant la libre disponibilité et la pleine manifestation des aptitudes, des traits de caractère, des qualités et des goûts personnels, des intérêts et des tendances, révélatrices — à la fois pour l'élève lui-même et pour ses maîtres — et source d'épanouissement de l'entière personnalité, tant vaudra l'observation, quels qu'en puissent être par ailleurs la technique et les instruments perfectionnés.

Il y a là deux aspects indissociables d'une même action foncièrement pédagogique — compte tenu des multiples apports complémentaires dont le concours est non moins nécessaire — qui remet au premier plan cette relation maître-élèves que Gilles Ferry se plaignait de ne point trouver suffisamment explicitée dans les deux ouvrages de L. Lefèvre. Elle y est cependant profondément impliquée et c'est mal connaître l'auteur que de penser qu'il ait pu l'oublier.

Mais en vérité « nombreux sont les maîtres qui n'y ont pas été préparés et qui la redoutent » (6). Ce n'est pas un des moindres intérêts de ces deux volumes

(6) R. Gal, op. cit.

que d'apporter une contribution pratique et très concrète à cette formation et préparation indispensables (7), à l'apprentissage de techniques délicates mais éprouvées, à l'utilisation éclairée, partant moins « redoutables », d'instruments expérimentés déjà largement et avec profit.

A ce titre, nous pensons qu'ils méritent de figurer parmi les ouvrages de base dont l'apport peut être précieux aux éducateurs de tous les degrés.

Roger MÖLINE

MACNAMARA (John). — **Bilingualism and primary education, a study of Irish experience.** [Le bilinguisme à l'école primaire, l'expérience irlandaise]. — Edinburgh, University Press, 1966. — 22 cm, 173 p., tabl., bibliogr., index.

L'ouvrage du Père John MacNamara fait suite à sa thèse principale et à sa thèse secondaire, présentées en 1959 à l'Université d'Edinburgh. L'ouvrage livre au grand public l'essentiel de ces thèses.

L'intérêt du problème traité dépasse largement les frontières de l'Etat irlandais. Il concerne entre autres quelques régions de France telles l'Alsace, la Bretagne, le Pays basque, mais aussi tous les pays où la langue vernaculaire fait face aux grandes langues de civilisation. Le problème a soulevé des masses de controverses généralement très subjectives. L'intérêt de l'ouvrage du professeur John MacNamara réside précisément dans le démarquage des travaux statistiquement et psychosociologiquement construits avec sérénité où que ce soit dans le monde. L'introduction est une étude critique des divers travaux accessibles et l'ouvrage se termine par une bibliographie importante, sinon exhaustive.

L'intérêt de la position prise par le professeur John MacNamara est qu'il démystifie honnêtement, courageusement, la position officielle adoptée par le gouvernement irlandais à l'égard de la langue irlandaise. Il le fait en s'appuyant sur des enquêtes scientifiquement équilibrées en divers régimes de l'Irlande et dans les divers types d'écoles rurales ou urbaines. Son étude se fonde sur l'observation de classes où l'anglais sert de langue véhiculaire par opposition à celles où l'irlandais joue le même rôle sauf, évidemment, pour l'enseignement de l'anglais et réciproquement. Son étude insiste plus particulièrement sur l'enseignement des mathématiques d'une part et sur la résolution des problèmes de mathématiques. En ce qui concerne les techniques mathématiques, l'influence de la langue en laquelle l'apprentissage a pu se faire est nulle ; l'enfant a autant de chances de réussir ses opérations et ses calculs en un cas comme dans l'autre. Il n'en est plus de même lorsqu'il s'agit de transposer dans une langue ce qui a été conçu en une autre langue, ceci s'applique aux tests comme aux textes de problèmes. Mais l'objectivité absolue de l'observation se heurte aux différentes linguistiques familiales dues au milieu rural ou urbain, à la zone anglicisée depuis longtemps, à la zone récemment dégaëlisée ou à la zone encore gaëlisante. Interviennent encore les attitudes personnelles de l'inspectorat et des enseignants à l'égard de la langue officielle de l'Etat. Il est plus que certain que les réformes qui ont amené le gaëlique à concur-

(7) « d'une insuffisance criante », A. Peyrefitte, ministre de l'Education nationale.

rencer l'anglais avec l'intention de le supplanter à la longue n'ont pas entraîné la conversion miraculeuse de gaëlisants de naissance à la qualité de professeurs exceptionnels selon les concepteurs les plus modernes de l'enseignement des langues vivantes. La maîtrise est très certainement inégale dans les domaines de la vie courante et dans le domaine proprement pédagogique. Les enfants baignent eux-mêmes plus ou moins en milieu totalement anglais ou semi-irlandais ou totalement irlandais. L'occasion d'entendre ou de parler l'une ou l'autre langue varie d'un endroit à l'autre, d'une famille ou d'une école à l'autre.

Dans les limites que s'est assumées le professeur John MacNamara, le bilinguisme semble un handicap tant pour les enfants proprement irlandais de langue maternelle que pour les enfants auxquels on impose plus ou moins d'heures d'irlandais. Le contrôle effectif d'un bilinguisme oral pose des problèmes que nul n'a, pour encore, résolus. Mais j'estime que le contrôle de la maîtrise de la langue dans le domaine de la résolution de problèmes de mathématiques nous entraîne aussi sur un terrain mouvant ; le développement psychologique des enfants de l'école primaire ne peut nous entraîner qu'aux abords de l'accès à l'âge proprement logique et chacun sait que tous les enfants, ou garçons ou filles, ne sauraient franchir le seuil à la même heure de leur croissance.

Il serait à souhaiter que l'étude soit poursuivie au niveau de l'adolescence. Des études faites en France longitudinalement et parallèlement en Alsace et en Bourgogne ont montré que le handicap provoqué par l'intrusion d'une langue seconde, très sensible au début de la scolarité, se résorbe à la longue pour les sujets qui ont quelque motivation pour la lecture. Le handicap disparaît à partir du moment où l'adolescent trouve dans la seconde langue le vocabulaire de la vie affective première de son enfance que l'école ne lui apportait pas. Il en résulte alors un brusque épanouissement, une plus grande souplesse intellectuelle et une motivation à l'ouverture du cœur vers d'autres langues et d'autres civilisations. Le bilingue intelligent dépasse alors le prisonnier de sa seule langue maternelle. Mais l'école est-elle capable d'assurer à tous cet épanouissement ? Le problème reste posé. L'observation active reste à poursuivre.

François TERS

MAJALUT (Joseph). — *La révolution de l'enseignement*, Paris. — Laffont-Gauthier, 1967. — 21,5 cm, 246 p.

Tout change dans ce monde, sauf l'enseignement, constatait amèrement Albert Camus en 1946. Vingt ans après, Joseph Majault peut affirmer : « Si elle n'est pas encore complètement accomplie, la révolution que souhaitait l'auteur d'*Actuelles*, est aujourd'hui engagée. Non pas pour le pire, mais pour le meilleur ». Et de préciser en outre : « La révolution qui s'est opérée au cours de ces dix dernières années est loin d'être achevée ».

Ces pages situent le titre et les buts de l'ouvrage que Joseph Majault a dédié à l'auteur de *L'explosion scolaire*. Il a voulu en effet exposer pourquoi, dans l'une des plus grandes entreprises humaines qu'est devenue l'éducation, les choses ont changé, comment elles ont changé et continuent de changer, et enfin comment elles devraient encore changer.

Dès la fin de la seconde guerre mondiale il est apparu clairement que les cadres traditionnels des systèmes scolaires volaient en éclats sous la poussée des transformations d'une société en mouvement. Les responsables tentèrent aussitôt de consolider et de rebâtir à la fois. Mais, par les dures contraintes de l'évolution, la consolidation échoua, et, par l'inadaptation des esprits autant que par l'insuffisance des moyens mis en œuvre, la reconstruction prit du retard.

Fort pertinemment, Joseph Majault remonte aux causes profondes des transformations des conditions de vie, pour y déceler les véritables causes des changements intervenus dans l'enseignement. Dans une analyse pénétrante, il montre comment des conceptions qui paraissaient stables et assurées pour longtemps ont subitement vacillé. Les certitudes de l'homme, aussi bien ses affirmations, philosophiques et morales que ses découvertes scientifiques, tout a été rapidement entraîné vers le doute et l'inquiétude. C'est dans cette distorsion entre un passé tout récent et un présent en perpétuel mouvement que Joseph Majault voit la raison essentielle de cette immense transformation : « Peut-être les historiens de l'avenir qui se pencheront sur notre époque seront-ils plus frappés par ce fait que par toutes les conséquences techniques et économiques de notre évolution ».

A l'origine de ces transformations, la machine et l'image. C'est la machine qui « a bouleversé les conditions de l'habitat, métamorphosé les systèmes de relations et de communications », qui, libérant l'homme de toutes les tâches subalternes, les manuelles comme les intellectuelles, le rend en même temps esclave des techniques pour le jeter dans le risque et l'aventure. C'est l'image qui, par ses pouvoirs de suggestions « introduit une nouvelle manière d'apprendre, de penser et de vivre », et qui fait que « l'homme ne va plus au monde ; c'est le monde qui vient vers lui ».

Ainsi se crée un nouveau type d'homme qui, pour se réadapter à une situation en perpétuel mouvement, a toujours besoin de plus de compétence, de plus de caractère, d'une plus grande vigueur physique, et surtout d'une faculté d'adaptation permanente aux conditions nouvelles de la vie. C'est ce que pourra lui conférer une culture destinée à être « polyvalente dans un monde polyvalent », mais que Joseph Majault définit aussi, fort justement « comme la part privilégiée qui reste à l'individu pour affirmer ses dispositions naturelles ou ses goûts ».

Ainsi se dessinent comme d'eux-mêmes les traits du visage que prendra un système d'éducation adapté à l'époque. « L'éducation est devenue une affaire publique ». Or, le système sera bâti non d'après des partis-pris ou des professions de foi, mais sur un examen rigoureux des faits. Et Joseph Majault de passer en revue, avec une grande netteté dans les lignes de force, les grandes étapes de l'apprentissage intellectuel d'après les données de l'évolution psycho-génétique, tout en faisant une juste part aux différences individuelles, sociales ou familiales. En outre, la civilisation d'aujourd'hui exigeant le plein emploi et commandant la meilleure qualification de chacun, l'éducation ne doit plus être le privilège de quelques-uns ; mais elle doit offrir à chacun toutes les chances qu'il peut contenir en lui, en l'orientant suivant ses aptitudes dans des voies diversifiées, pour lui permettre de tenir son rôle dans la société et aussi de connaître la satisfaction et la joie de vivre.

Telles sont les justifications des changements que connaît et doit connaître encore l'enseignement. Et c'est là, incontestablement, la partie la plus originale de l'analyse de Joseph Majault, peut-être aussi la plus brillante. Pas de surcharges par de lourdes statistiques ; pas d'aridité par des considérations d'ordre technique. Mais de la justesse et de l'à-propos dans des formules nettes et mordantes.

La description des structures actuelles de notre enseignement est exposée avec clarté et simplicité. Le lecteur pourra trouver en une trentaine de pages une vue

d'ensemble, dont il pourra dégager les caractéristiques essentielles. Mais son attention sera surtout retenue par les imperfections que révèle déjà la mise en place d'une réforme qui restera longtemps inachevée et dont Joseph Majault s'applique, d'une manière nuancée, il est vrai, à faire toucher du doigt les carences et les insuffisances. Rien n'est à l'abri de sa contestation, toute mesurée soit-elle, ni les structures, ni la finalité, ni les programmes, ni les disciplines.

Il en est ainsi de la surcharge du travail scolaire, des programmes démentiels, des côtés négatifs de l'orientation, de la parfaite impréparation du professeur à son rôle de pédagogue. A chaque occasion, la mesure à prendre, la réforme à décider est proposée avec sagesse et logique. Et l'expérience qu'a Joseph Majault des travaux d'éducation comparée vient encore ajouter au bien-fondé de ses jugements.

Ces constatations, qui deviennent évidentes, aux yeux de tout observateur avisé, devraient provoquer des réactions salutaires et une incitation aux redressements indispensables. Il y va de l'avenir de l'école, et aussi de l'avenir de l'homme, car, comme conclut Joseph Majault, « l'école qui s'adapte au mouvement du temps, prépare aussi les temps futurs ».

Charles GERONIMI

MIEL (Alice). — Creativity in teaching. Invitations and instances. [La créativité dans l'enseignement]. — Belmont (Cal.) Wadsworth publ. Co., 1966. — 21 cm, 300 p., bibliogr., ind.

Creativity in teaching publié sous la direction du Dr Alice Miel en janvier 1966, est la réédition des articles et conclusions d'un symposium publié en 1961. Ce symposium réunissait la plupart des dirigeants de l'éducation moderne aux Etats-Unis et portait essentiellement sur l'activité créatrice et l'enseignement. Son but était d'essayer de savoir comment on pourrait, d'une part garder, faciliter et développer l'activité créatrice chez les enfants et les adolescents qui reçoivent un enseignement, d'autre part, intéresser les enseignants eux-mêmes, qui sont directement concernés par une telle action, car elle a l'énorme intérêt de combattre la routine qui est un ennemi redoutable, et de faire de l'enseignement une aventure excitante, réservant des joies profondes.

L'activité créatrice implique, dans la perspective de nos auteurs, deux sens distincts. L'expression n'est pas nouvelle, déjà employée fréquemment par ceux qui ont voulu se distinguer des courants formalistes et traditionalistes, elle caractérise des formes d'expression d'enfants et d'adolescents, comme par exemple le texte libre, les activités artistiques, le théâtre, la danse, la musique, c'est ce premier sens qui est entendu couramment. Dans un deuxième sens, l'« activité créatrice » fait partie intégrante de la conduite de l'enfant, de l'adolescent et de l'adulte dans ses faits, gestes et pensées. C'est dans ce sens qu'elle apparaît très fréquemment au sommaire de revues psychologiques et psychiatriques depuis 1950, c'est dans ce sens que les membres de ce symposium la prennent, en insistant sur le fait que ce sont les problèmes multiples, les conditions et les aléas de notre vie actuelle qui l'exigent.

Ce symposium est important, car il a permis de faire le point, en vue d'une action pour les années à venir. Les interventions, rédigées par leurs auteurs, ont été groupées sous trois rubriques principales : d'abord, les auteurs ont souligné

comment le processus éducatif impliquait la création ; ensuite comment, dans la pratique, on peut concilier activité créatrice et enseignement ; enfin, comment les enseignants, qui sont les principaux intéressés, doivent entretenir cette activité créatrice de leur propre point de vue, comme de celui des élèves et des étudiants.

L'enseignement n'a plus seulement pour but de préparer à une profession et uniquement à cela. Il n'est plus permis d'ignorer les caractéristiques de la croissance et du développement de l'enfant et de l'adolescent et, même si le programme d'études est encore premier et qu'il n'y a pas d'enseignement possible sans lui, l'accent doit être mis essentiellement sur l'enseignement. Celui-ci intervient, s'insère entre un individu et son monde pour diriger ses options vers ce qui a la réputation d'être « le meilleur » en lui donnant les moyens d'expression, d'orientation et d'exploitation pour mieux s'adapter au monde dans lequel il sera appelé à vivre.

L'expression d'une conduite individuelle n'est pas faite uniquement d'activités stéréotypées ; en effet, à certains moments l'enfant, l'adolescent ou l'adulte se manifeste dans n'importe quel domaine, par des actes authentiquement originaux et surprenants non généralisables, qui sont l'expression de son activité créatrice. Il faut favoriser, encourager et non contrarier de telles expressions. Ce sont elles qui font qu'enseigner est un processus qui ne peut être répété, que deux groupes d'étudiants ne sont jamais les mêmes, qu'une même classe n'est pas la même d'un jour à l'autre et que le maître lui-même change : que d'occasions d'innover pour un maître averti ! Il faudra éviter, cependant, que tout cela ne conduise à des activités stériles. Le maître devra toujours être soucieux des buts fixés, de la bonne harmonie des relations dans la classe, de l'évaluation des progrès faits.

Tout cela est possible dans des classes qui ne sont pas surchargées, car un des premiers inconvénients des classes nombreuses est l'insensibilisation du maître aux inter-relations individuelles. Or, une des conditions de l'activité créatrice est la perception de ces liens humains. Ainsi, la présentation et l'enrichissement des connaissances seront favorisés comme l'organisation de l'emploi du temps, des locaux et du matériel mis à la disposition de l'enseignement par les progrès de la technique, toujours plus riche et plus complexe.

Tout cela est possible si les enseignants sont persuadés de l'existence de telles capacités qui se manifestent par ces actes authentiquement originaux et surprenants qui s'exprimeront malgré tout, même s'ils sont contrariés par une routine. La nécessité de mettre à la disposition des enseignants des documents, études, est par conséquent impérative. Ainsi, rendre l'individu plus disponible, plus libre, plus apte à vivre en étant lui-même, est la tâche que ces auteurs veulent réaliser.

Ce recueil d'articles est suivi d'indications bibliographiques accompagnées d'analyses sommaires des publications de 1950 à 1959 sur ce sujet ; cependant, il faut signaler sur le plan méthodologique en particulier, un nouvel ouvrage comme celui de E. Paul Torrance, **Rewarding, creative behavior** qui a été analysé dans le n° 1 de la Revue Française de Pédagogie, p. 70.

Jean GUGLIELMI

Ministère de la Jeunesse et des Sports. — Rapport d'enquête sur la jeunesse française. — Paris, 1967. — 27 cm, 600 p.

Ce « rapport d'enquête » est bien plutôt la synthèse de tout ce qui a été dit et écrit, depuis un dizaine d'années, à propos des jeunes de 15 à 24 ans, que l'expres-

sion, par les intéressés eux-mêmes de leurs exigences et de leurs besoins, ce que devrait être le « livre blanc » primitivement prévu et qu'il n'est que très partiellement. Il n'en reste pas moins que, selon le mot de M. François Missoffe, ministre de la Jeunesse et des Sports, celui-ci constitue la première « expérience » du genre et que, tel qu'il est, il présente « un exposé très clair et très objectif » de problèmes qu'il importait de bien poser avant de chercher à les résoudre. On y trouvera donc, en huit chapitres — comprenant chacun un substantiel exposé, complété par les extraits les plus significatifs des dossiers reçus et par une bonne bibliographie — un panorama, fort instructif, de la situation matérielle, morale, psychique, scolaire et professionnelle de la jeunesse. Autrement dit, un ensemble immense et complexe, ardu parfois, notamment en ce qui concerne les difficultés psychologiques des jeunes. Nous nous attacherons surtout ici à l'analyse des problèmes de formation.

On sait que la proportion des jeunes dans la population française va croissant, après avoir diminué, pendant plus d'un siècle, parallèlement au déclin persistant de notre natalité. Encore convenait-il de le rappeler dès l'abord, pour situer l'échelle de ces problèmes. En 1962, les 5 millions de « 15 à 24 ans » comptaient pour 12,7 % de la population ; en 1971, ils seront 8,5 millions, soit 16,3 % d'une population portée à 52 millions d'habitants ; les « moins de 25 ans », soit l'ensemble des jeunes nés depuis 1946, expression de notre redressement démographique, seront alors 21 millions contre 18 aujourd'hui et compteront pour plus de 40 % de la population globale. Le poids de la jeunesse dans la nation est donc fort heureusement appelé à s'alourdir encore — d'autant plus qu'arrivent à l'âge du mariage les classes nombreuses de l'après-guerre — avec, toutefois, de sensibles distorsions régionales et un glissement très net des campagnes, que les jeunes ont tendance à fuir de plus en plus tôt, vers les villes en pleine croissance ; d'une manière générale, d'ailleurs, 17 % de ceux qui cherchent du travail doivent quitter leur commune d'origine pour en trouver.

Or, 35 % des jeunes gens et 45 % des jeunes filles de seize ans entrés dans la vie active n'ont pas de formation professionnelle ; ce qui explique, avec la présence d'un grand nombre d'entre eux dans des secteurs économiques en régression, le pourcentage élevé des « 15 à 19 ans » parmi les manœuvres et les employés de commerce. De sorte que, pour bon nombre de jeunes, ainsi engagés dans des activités sans issue, celles-ci ne constituent autre chose qu'une impasse. L'apprentissage sous contrat n'offre pas un complément de solution pleinement satisfaisant puisque, en raison de déficiences trop fréquentes encore dans l'application des lois et règlements, nombreux sont les jeunes qui ne reçoivent pas de véritable formation dans l'entreprise.

C'est dire l'ampleur que revêtent les problèmes de formation, en dépit des progrès d'ores et déjà réalisés : 472 000 enfants ont été admis en 1963 au lieu de 281 000 en 1952 ; et 235 000 au lieu de 63 000 l'ont été au B.E.P.C. ; mais un jeune sur quatre possède un niveau inférieur au Certificat d'études primaires. La part des dépenses d'enseignement dans le budget total est passé de 9,3 % à 17 % ; mais la fraction du produit national qu'elles représentent reste, en France, nettement inférieure encore à ce qu'elle est aux Etats-Unis, aux Pays-Bas ou en U.R.S.S. D'autre part, en 1962, alors que les taux d'expansion et de renouvellement faisaient apparaître une moyenne annuelle de près de 700 000 offres d'emplois jusqu'en 1978, le nombre des principaux diplômes de formation professionnelle délivrés n'atteignait pas 200 000. Un effort considérable de formation s'impose donc et, tout particulièrement hors de l'appareil scolaire classique, en faveur des jeunes travailleurs sans formation générale suffisante ni qualification. S'y ajoute un problème d'adéquation des modalités de formation aux besoins de compétence professionnelle de la population active.

Cet effort est d'autant plus urgent que les jeunes sont, beaucoup plus qu'on ne le croit généralement, soucieux de leurs lendemains. Quelques observations, émanant de différents mouvements et associations, méritent d'être retenues : « le choix de sa profession est primordial pour chaque individu ; c'est pourquoi nous considérons cette question comme très grave et la posons la première » — « Un problème important est la préparation des jeunes à la vie professionnelle ; ils devraient être initiés à tous les problèmes de la vie du travail : hygiène, sécurité, lois sociales, syndicalisme ; des visites d'usines, des stages devraient permettre de les orienter vers les professions qu'ils préfèrent... Combien ne se sentent-ils pas désorientés dès le début de leur activité ? Une vie de quarante années de travail ne mérite-t-elle pas une sérieuse préparation ? — Et enfin : « lorsque les adultes parlent de nos problèmes, ils s'orientent avant tout vers nos loisirs. Ce n'est pas l'aspect capital de nos vraies préoccupations. Organiser nos loisirs, c'est avant tout pour eux le moyen de préserver leur quiétude. Notre souci majeur est d'abord notre avenir professionnel ».

Or, les perspectives offertes par la situation matérielle des jeunes travailleurs ne sont pas des plus brillantes, même si ces derniers sont relativement satisfaits de leur emploi : 25 % des garçons et 16 % des filles de quinze à vingt ans travaillent plus de cinquante heures par semaine et les « Foyers » ne comptent encore que 35 000 places ; quant aux 500 000 ménages dont le chef à moins de vingt-cinq ans, un quart d'entre eux, tout au plus, est décentement logé. Leur salaire moyen est de l'ordre de 488 F par mois — 419 F de quinze à dix-neuf ans, 541 F de vingt à vingt-quatre ans — mais 40 % des jeunes filles gagnent moins de 400 F ; l'inégalité entre salaires masculins et féminins s'accroît d'ailleurs avec l'âge, passant de 62 F par mois pour les quinze - vingt ans à 112 F pour les vingt - vingt-quatre ans. La situation des jeunes ruraux est plus incertaine encore, face aux reconversions qui les menacent et auxquelles l'insuffisance de leur formation de base les prépare fort mal — plus du tiers d'entre eux n'ont même pas le C.E.P., contre 20 % des citadins de la même tranche d'âge.

Ceci ramène au problème de l'adaptation de l'école dont le quatrième chapitre fait parfaitement le point. Les prédéterminations sociales y sont analysées à la lumière des études les plus récentes : « il est évident que la famille et le milieu fournissent, avant et en dehors de l'école, tout un ensemble de moyens intellectuels — acuité de l'observation, langage, raisonnement — et culturels — valeurs, connaissances, intérêts — différenciés suivant les catégories socio-économiques et qui interfèrent d'autant plus fortement dans la réussite scolaire des enfants que les dispositions naturelles de ceux-ci sont faibles et que l'enseignement est de plus haut niveau ».

Le lien statistique est donc certain entre la réussite scolaire des élèves et leur origine sociale, d'une façon plus marquée à partir des études secondaires mais déjà très nette dans le premier degré. Et de cela, le système traditionnel d'enseignement paraît bien être la principale cause car il est « conçu et mis au point pour des formes particulières d'esprit et assimilable seulement dans la mesure où il existe un bagage de départ suffisant... ». Les « aptitudes » sont trop souvent confondues avec le « bagage culturel initial », jusqu'à présent, en France, l'essentiel de l'effort pédagogique a porté sur l'amélioration de la transmission aux élèves de connaissances abstraites, de haut niveau, considérées comme l'essentiel du « savoir » dans les domaines littéraires et scientifiques... or, cette démarche est inadaptée aux possibilités intellectuelles d'un bon nombre d'enfants de dix à quatorze ans, dont l'esprit reste encore, pour un temps, surtout ouvert aux données concrètes... L'appui sur le réel et le concret pourrait faciliter de façon considérable, aux enfants issus des milieux modestes, les premières étapes d'une formation secondaire et être une base permanente de la formation technique de niveau moyen... ». Mais, précisément,

l'enseignement technique a hésité à dégager une pédagogie propre qui aurait aisément trouvé ses points de départ dans l'observation du concret. « S'alignant sur l'esprit et les méthodes de l'enseignement traditionnel, il est entré ainsi dans la hiérarchie artificiellement créée par la tradition entre les différents programmes de formation ».

Les témoignages des jeunes expriment ces déficiences et ces lacunes de l'éducation en même temps qu'un désir très net de voir s'actualiser les connaissances : « les parents, déçoivent, les professeurs encore plus... Mes parents ne s'intéressent qu'à mes examens. Uniquement du bachotage : si c'est l'éducation et la préparation à la vie... ! » — « Un vœu unanime serait qu'un éducateur spécialisé soit chargé de nous guider périodiquement dans la lecture des revues, des journaux, des hebdomadaires et de nous informer objectivement sur la situation nationale et mondiale actuelle, tant sur le plan politique, qu'économique et social... Des interviews d'hommes politiques ou d'économistes faites à notre intention, des débats auxquels participeraient les jeunes, nous paraîtraient un complément utile... ». Et cette dernière remarque, émanant d'un groupe de jeunes travailleurs : « l'éducation réussie est celle qui sait inspirer le désir de la reprendre sans cesse et un système éducatif satisfaisant, celui qui en donne la possibilité... ».

Mais précisément, le souci du perfectionnement est d'autant moins ressenti que le niveau général est plus bas : qu'il s'agisse de la lecture — restée le passe-temps favori des jeunes, lycéens ou apprentis — ou des sports — plus « regardés » que pratiqués, en France, chez les jeunes comme chez les adultes —, ce sont des adolescents déjà stimulés par l'école qui recherchent le plus volontiers les occasions de cultiver leur corps ou leur esprit. 64 % des jeunes savent nager ; 47 % jouent au football mais la Fédération française d'athlétisme ne comptait en 1964, que 65 000 licenciés, contre 500 000 en République fédérale allemande.

Ce sont là toutes choses bien connues, certes, mais qu'il était bon de reprendre en synthèse dans ce « manifeste » d'une jeunesse d'ailleurs mal définie (« on reconnaîtra que subsiste encore une certaine imprécision en ce qui concerne les caractéristiques générales de l'objet même de l'étude... ») et qui compte probablement autant de « secteurs » différents que de groupes socio-professionnels et de tranches d'âges. Fort peu constructif dans ses conclusions, ce volumineux « rapport » débouchera-t-il sur des mesures positives ?

Léon LESCAR

Recherches psychologiques en U.R.S.S. — Moscou, Editions du Progrès, 1966. — 20 cm, 389 p., fig., tabl., bibliogr.

On accueillera très volontiers ce recueil qui « se donne pour tâche de faire connaître aux lecteurs étrangers les résultats des recherches soviétiques dans le domaine de la psychologie et de certaines disciplines adjacentes. Les travaux qui y figurent appartiennent à différentes époques, concernent des problèmes variés et reflètent divers courants de la pensée psychologique en U.R.S.S. ».

Préparé sous la direction de MM. Léontiev, Luria et Smirnov, il se compose moins de comptes rendus que de textes ou d'extraits de textes originaux, parfois publiés il y a une vingtaine d'années, parfois plus récents.

Au total douze études : les six premières rédigées par : P. Zintchenko, A. Smirnov, P. Chevarev, P. Galperine, A. Sokolov, A. Luria, concernent la mémoire, la pensée et le langage. Les six suivantes qui sont l'œuvre de : B. Teplov, D. Ouznadze, V. Merline, L. Bojovitch, D. Elkonine, N. Mentchinskaïa, portent sur « l'individualité, le développement et l'instruction ». Chacune est suivie d'une copieuse bibliographie qui précise et améliore la connaissance de la psychologie soviétique.

On sera heureux de la possibilité ainsi offerte de prendre directement contact avec elle. Les sorts divers qu'elle a connus depuis quarante ans comme l'impression qu'elle a tout récemment donnée de sa vitalité à l'occasion du XVIII^e Congrès international de psychologie scientifique, qui s'est tenu en août 1966 à Moscou, accroissent une curiosité qui peut désormais se satisfaire.

Même si l'on déplore quelques insuffisances de traduction, on sera sensible à l'intérêt des textes présentés. Nous n'insisterons guère ici sur la première partie du volume qui porte essentiellement sur les problèmes de psychologie générale, mais plutôt sur la deuxième partie qui regroupe les études à incidences pédagogiques. Les points abordés sont du meilleur intérêt : la notion de « capacités » et de « dons », les principes d'une théorie des attitudes, une contribution à la théorie du tempérament, l'analyse du rôle à l'activité de l'enfant dans la formation de sa personnalité et des phases de sa croissance mentale, l'étude de l'influence de la scolarisation sur le développement de sa pensée, telles sont les rubriques les plus importantes dont il est superflu de souligner la variété et la portée.

Sans vouloir privilégier l'une ou l'autre, il nous semble opportun de mentionner spécialement la dernière. Œuvre de Mme Mentchinskaïa, de l'Institut de psychologie de l'Académie des Sciences pédagogiques de la R.S.F.S.R., elle recense les activités du Laboratoire de psychologie à l'enseignement de cet Institut et à ce titre, intéresse spécialement les organismes français de recherche pédagogique. Cherchant « les lois de l'activité intellectuelle des sujets scolaires » il apporte à leur formulation une heureuse contribution.

Guy AVANZINI

RICHMOND (Kenneth). — **Culture and general education.** [La culture et l'éducation générale]. — London, Methuen, 1965. — 20,5 cm, 184 p. tabl., graph. (University Paperbacks).

La plus grande partie de ce petit ouvrage est consacrée à la présentation d'un test destiné à mesurer la culture. Mesurer la culture ? N'est-ce pas une gageure ? La culture est une chose complexe qui échappe, selon certains, à toute définition exacte et à tout traitement empirique, et a fortiori à toute mesure. Ce n'est pas en tout cas l'avis de Kenneth Richmond. Pour lui, mesurer la culture est chose possible ; l'obstacle n'est pas d'ordre méthodologique ni conceptuel ; les difficultés sont purement techniques.

Il en prend pour preuve le succès et l'efficacité de nombreux tests de mesure de l'intelligence qui suscitèrent en leur temps d'après oppositions et s'imposèrent malgré leurs détracteurs. Richmond est donc décidé à prendre ses risques et à faire œuvre de pionnier.

C'est qu'à vrai dire, ses exigences ne se situent pas là. Ce que Richmond poursuit à travers cette entreprise, c'est la critique du système scolaire et universitaire de l'Angleterre. Il cherche en réalité à mesurer, à travers le niveau culturel de l'individu, le résultat atteint par les institutions d'enseignement. Il veut dénoncer l'inadéquation de l'enseignement aux besoins de culture engendrés par une société de masse. Il veut dénoncer le décalage entre les différents secteurs du savoir, et en particulier, entre les connaissances scientifiques et littéraires.

Il veut enfin faire réfléchir sur la relation exacte qu'il convient d'établir dans l'enseignement entre la formation générale et la formation spécialisée.

De ce point de vue, l'instrument de mesure qu'il a mis au point illustre à merveille la dissociation du savoir chez les étudiants de différentes disciplines, et même chez leurs maîtres. Il fait toucher du doigt les lacunes des étudiants et des enseignants, quand il s'agit de matière non enseignée à l'école et à l'université.

L'instrument de mesure de la culture se révèle très efficace pour servir les buts que se propose Richmond, lui-même « senior lecturer » à l'Université de Glasgow. Mais le psychologue ou le sociologue qui s'attend à trouver ici un véritable instrument de mesure de la culture, restera sur sa faim. De quoi s'agit-il ?

Tout d'abord, Richmond nous dit que la culture qu'il veut mesurer est la culture au sens restreint. C'est la culture académique, la culture enseignée. Toute époque, pense-t-il, dispose d'un ensemble de connaissances qui forment les bases de la culture. Dans notre société, ces connaissances de base appartiennent à deux domaines : les lettres et les sciences.

Restrictions faites, il s'agit donc en fait plus d'une mesure des connaissances que d'une mesure de la culture. Quant à la mesure elle-même, elle est obtenue par le moyen d'un questionnaire fermé, composé de 40 questions se rapportant pour moitié à des connaissances scientifiques et pour moitié à des connaissances littéraires.

On propose par exemple cette phrase, et le sujet est invité à souligner la bonne réponse : « Poulenc est le nom d'un vin hongrois, d'un poète belge, d'un ballet russe, d'un romancier suisse, d'un compositeur français, ou rien de cela ».

Toutes les questions sont de ce type. A chaque réponse juste, l'individu reçoit une note dont la somme constituera son score, c'est-à-dire son rang dans une échelle de niveau culturel. Il faut dix minutes pour administrer le test.

Ce questionnaire a été appliqué à des étudiants de niveaux universitaires différents, dans les facultés d'art, d'ingénieurs, de médecine, de droit, à des élèves du secondaire des écoles anglaises et écossaises, indépendantes ou relevant de l'Etat ; à des professeurs et des maîtres d'écoles et enfin à la célèbre association « Mensa » dont on sait qu'elle est composée uniquement d'individus ayant un quotient intellectuel très supérieur à la moyenne.

L'analyse des profils obtenus est certes révélatrice des décalages existants chez un même individu entre ses connaissances scientifiques et littéraires. Mais d'après Richmond, ce qui est beaucoup plus intéressant, c'est qu'elle permet d'en mesurer l'ampleur et par conséquent de juger les différents systèmes d'enseignement responsables de ces décalages.

L'un des résultats les plus intéressants est l'absence de différence significative observée entre le champ culturel des étudiants achevant leurs études supérieures et des élèves de fin d'études secondaires.

Un tel résultat apporte de l'eau au moulin de Richmond qui en profite pour dénoncer le « bourrage de crâne » des études universitaires qui empêche toute réflexion et tout élargissement du champ d'intérêts.

Dans l'ensemble, les résultats se situent à un niveau beaucoup plus banal. On apprend par exemple que les étudiants en littérature anglaise sont les plus ignorants des choses de la science et que ceux qui étudient la physique ignorent ce qui se rapporte à la littérature et à l'art. En revanche, les étudiants en sciences sociales présentent les profils les plus équilibrés.

On apprend que les écoles écossaises ont de moins bons sujets que les écoles anglaises ; que les filles sont moins « cultivées que les garçons », que les écoles indépendantes donnent un enseignement plus étendu que les écoles d'Etat.

De tels renseignements, je n'en doute pas, ne laissent pas insensibles ceux qui ont à cœur la réforme des études et qui se posent le problème de l'ajustement d'une formation spécialisée à une culture générale.

Cela veut-il dire que l'instrument utilisé pour faire cette démonstration est véritablement scientifique ? Je crains qu'il n'en ait que la couleur, encore que l'idée d'un tel instrument ne doive pas être absolument rejetée.

Les épreuves pour valider le test sont extrêmement sommaires. L'établissement des scores repose sur une série d'hypothèses implicites ou explicites, fort contestables. Les échantillons ne sont pas comparables. La réussite du test dépend de multiples facteurs individuels (comme la mémorisation) et collectifs (contacts avec les moyens de vulgarisation) qui n'ont rien à voir avec la culture.

Mais la critique semble trop aisée. Richmond rejette de plus à l'avance avec tant d'opiniâtreté (mais peu de preuves à l'appui) tout argument qui tend à discréditer son initiative que l'on se sent un peu gêné d'insister.

Aussi bien, il faut considérer le test comme une arme de combat plus que comme un instrument de mesure. A ce titre, il se pourrait qu'une telle opération trouve en France ses imitateurs.

Marie-Françoise LANFANT

ROUEDE (André). — **Le lycée impossible.** — Paris, Editions du Seuil, 1967. — 20 cm, 319 P.

Proviseur à trente ans, l'auteur dirige depuis 1954 un lycée climatique. Son livre n'est ni un roman né de la vie scolaire (comme il arrive souvent), ni un traité de pédagogie théorique. C'est le compte rendu d'une expérience novatrice de cinq années, à la fois précis comme un protocole de recherche et émouvant comme une confession d'honnête homme. Cet ouvrage — auquel une préface de Gilles Ferry rend l'hommage qui convient — servira les maîtres et, disons-le sans malice, les psychologues et les parents, à qui il enseignera la modestie. Le livre est d'ailleurs fort bien écrit, d'un esprit primesautier et gavroche, d'une verve souvent mordante, d'un humour à l'occasion cruel, mais jamais ennuyeux.

« Je m'étais mis en tête de faire monter le niveau de l'humanité » (p. 13). Ce rêve, celui des vingt ans de tout éducateur, l'auteur entend le réaliser dans ce lycée de montagne qu'il dirige déjà depuis cinq ans. Il s'agit de faire sauter les cloisons entre l'école et les familles, entre les maîtres et les élèves, entre l'enseignement général et l'enseignement technique, entre les filles et les garçons, entre les internes et les externes. Il s'agit de proposer aux lycéens — qui l'accepteront,

après réflexion — tout un système de libération, d'auto-gestion : cadeau gratuit de trois consignes pour les élèves du second cycle ; sorties libres, individuelles ou en groupe ; activités culturelles, sportives, socio-éducatives ; réunions hebdomadaires ouvertes où chacun peut interroger le proviseur sur « le gouvernement du lycée » ; prise en charge de trois élèves de 6^e par un « élève-père » des classes supérieures. C'est, dans le meilleur esprit de l'éducation nouvelle, la mise en congé de la tricherie, de la brimade, du chahut, le règne de « la grande connivence ». Il durera cinq ans — et sera, finalement, emporté par le refus (ou la révolte) des lycéens eux-mêmes, ceux des classes supérieures en particulier.

Devant cette débâcle, avec lucidité et courage, l'auteur dégage des responsabilités qui vont de lui-même — « trop d'humour, trop d'ironie »... « ne croyant peut-être pas à l'homme autant qu'il eut fallu » — à l'institution, au recrutement hétérogène et particulier, ayant doublé ses effectifs en dix ans, dépassant à n'en pas douter la taille optimale. Mais l'auteur — homme de tempérament — s'évade de cet examen pour porter des jugements qui apparaîtront à quelques-uns comme autant d'attaques. Il est bien vrai que les formules claquent, semble-t-il sans appel : « Au lieu d'adapter l'orientation aux enfants, on (orienteurs, maîtres et familles) adaptera les enfants à une orientation préétablie » (p. 178) ; « ce qui nous a bien compliqué la tâche, ce sont les progrès de la psychologie » (p. 151). « On peut me reprocher bien des choses mais pas d'avoir lu un seul ouvrage de psychologie ou de pédagogie, à plus forte raison de psycho-pédagogie » (p. 75) ; « Pour le moment, les psychologues sont en train de démonter (les enfants) sans savoir les remonter ; un jour viendra — proche — où ils les remonteront à leur idée » (p. 176) ; « La science ignore la morale [...]. Comment concevoir pourtant une éducation sans éthique ? [...] Quand il s'agit d'enfants, il ne suffit pas d'observer, il faut aussi agir, il ne faut pas rester dans la coulisse en chaussant ses bécsicles et en lisant Freud [...]. Pour nos farfouilleurs d'inconscience, il est urgent de **réhabiliter le conscient** [...]. Si on laisse faire nos psychomaniaques, il ne restera bientôt plus qu'à reconstruire sur des psychoruines » (pp. 174-5). Certains même seront profondément heurtés par telle condamnation de lycéens, « petits vieux (à) l'infantilisme forcené », « graine de petits fascistes » (p. 234) — et l'analyse sans pitié des « fils de mères d'asthmatiques » (pp. 127-33). Il est, d'ailleurs, dans ce chapitre « l'enfant qui étouffe et le jupon qui tue », tant de talent de plume, tant d'images saisissantes que nous comprendrons le lecteur qui, pour éviter l'envoûtement ou l'inquiétude sur ses propres problèmes, se réfugiera dans l'irritation.

Nous n'en ferons rien car, la part étant faite aux tentations de l'esprit et de la polémique, comment échapper à tant d'autres affirmations de bon sens et d'honnête courage : la définition et le respect des règles objectives de la vie collective ; l'équilibre d'une éducation déployée en sécurité entre la surprotection et l'abandon ; la restauration des valeurs et de l'action éducatives. C'est peut-être là que l'auteur est le plus convaincant. Et nous le suivrons dans son propos — Alain, souvent cité, transparaît ici — sur l'éducation nécessaire de la volonté.

Cependant, nous découvririons — c'est plus aisé que l'assumption d'une telle entreprise novatrice — d'autres explications à cet « échec ». Reconnaissons-le : ce milieu complexe se prêtait assez mal à une expérience de portée statistique, qui entendait « renverser le sablier », « faire sauter toutes les cloisons », d'un coup, à la rentrée de l'An I, en commençant par les classes terminales. Peut-être est-ce au contraire, par les 6^e qu'il eut fallu débiter — ce qui, déjà, n'eut pas été tellement simple car ces jeunes eux-mêmes... (mais cette constatation de conditionnement fâcheux renvoie le novateur au niveau des cours préparatoires des écoles élémentaires). Peut-être une coopérative entre soi, entre **pairs**, eût-elle été plus efficace que l'inflexion totale de très-grands dans la vie des petits. Peut-être une liaison **extérieure** avec d'autres 6^e, du Poitou ou du Cameroun, eût-elle porté plus de fruits

que les sorties ou les spectacles avec les citadins voisins, public « restreint » et « aristocratique » qui venait au concert pour rencontrer des artistes et non des enfants (p. 222). Des recherches menées en profondeur par des maîtres polonais ont montré que l'accession au grand groupe n'est jamais directe, qu'il y faut, **d'abord**, un long travail en petites équipes d'élèves du même âge, donc d'intérêts communs. Qu'un établissement scolaire soit le cadre normal de toute recherche pédagogique si l'on veut éviter « l'estrapade » des écoliers, c'est évident ; ce ne saurait signifier que l'établissement doive être embrasé d'un seul coup, un jour de rentrée, en entier, à partir des plus-grands, en réalité des plus accablés et des plus marqués par le système que l'on veut améliorer. Dans ce style de métaphore où excelle l'auteur, nous dirions : un incendie peut se propager à partir des combles, mais la montée des sèves ou la poussée des plantes recommandent une autre formule...

Arrêtons-nous à ce point des choses, à ce point d'explication des choses. Dans une conclusion digne d'une anthologie, A. Rouède, « expérience morte », parle de ses nouvelles 6^e : « regards francs, colonne vertébrale solide, propreté, petit sourire de connivence, et cette certitude sereine, limpide et combien justifiée qu'on leur veut du bien » (pp. 314-5). Quel contraste avec la véulerie des « Math. Elém. de l'An V [...], garçons très estimables en 2^e, encore convenables en 1^{re}, (maintenant) noyés dans les manifestations de potachisme le plus attardé, de la sournoiserie la plus sordide, la plus féroce et la plus traditionnelle » (pp. 235-6). « Cette classe, précise l'auteur, n'était pas un ramassis de cancre [..]. Sur 26 élèves, 19 furent tout de même reçus ». L'explication ne résiderait-elle pas, précisément, pour une part, dans la référence au baccalauréat. Non qu'il soit immoral. Mais, simplement, parce qu'il est, à la fois, abusif et rétréci, exclusif aussi de tout autre constat scolaire ? Comment concilier, en effet, un système éducatif qui entend préparer à la vie et un système d'instruction qui prépare à des examens ? Comment installer, non seulement dans les horaires, mais dans l'esprit des élèves (et de leurs professeurs) une formation qui débordera le dressage intensif de la mémoire et de l'abstraction pour rechercher l'équilibre physique et nerveux, l'enthousiasme créateur et soutenu, le sens de la moralité et de la sociabilité ?

Nous voilà loin des responsabilités d'un proviseur. D'ailleurs, qu'en est-il réellement de cet échec, de cette chute ? « Cinq ans, dit-il, deux ans bons, deux ans moyens, un an mauvais ». En termes d'éducation, ce n'est pas si mal. Nous ne parlons pas des résultats scolaires, excellents en l'affaire, comme si arrive toujours, au bout du compte, quand la pédagogie est devenue novatrice. Mais nous ne jugerons pas davantage cette entreprise en fonction des comportements apparents et immédiats de quelques lycéens. C'est précisément le drame de l'éducation nationale que d'être sommée par un monde mécanisé, mercantile et pressé de comptabiliser les résultats du moment, alors que sa véritable efficacité ne s'inscrira que dans les mœurs de l'an 2000. Au reste, même s'agissant de gains présents, gages d'autres enrichissements, une telle aventure ne peut que donner de l'assurance aux timides, de la confiance aux faibles, de l'équilibre à chacun. Le chapitre le plus significatif du livre n'est ni celui de « la chute », ni celui des explications. C'est celui où il est parlé des moments « où la maison tournait rond comme une mécanique bien huilée, d'une allure soyeuse et sans secousses. Chaque élève à sa place : non pas écrasé, mais ayant trouvé son équilibre et même son soi-même. Non pas broyé, mais éprouvé. Chacun s'arrêtant aux frontières d'autrui et ne se trouvant pas à l'étroit [...] ces enfants bien développés, en bonne santé, à l'aise dans leur peau, bien disposés, ni timides, ni effrontés, dont nous avons rêvé » (p. 210). Que demander de plus ? Certes, le jugement concernait, en particulier, « la réussite de nos 6^e dites à mi-temps ». N'est-ce pas un signe ? Et qui annonce, quelque 100 pages plus loin, cette autre réflexion de l'auteur, pourtant désabusé : « Elèves de 6^e A₁, 6^e A₂, 6^e M₂, avec vos yeux clairs et votre demi-sourire de complicité, ne voyez-vous pas

que vous flanquez tout par terre ? Petits traîtres ! Alors quoi ? Tout ne serait pas pourriture ? Ça va recommencer ? » Ce sont les derniers mots du livre. Puissent-ils constituer la préface du prochain livre. Dans sept ans.

Jean VIAL

THOMAS (Owen). — **Transformational grammar and the teacher of English.** [La grammaire transformationnelle et le professeur d'anglais]. — New York, Toronto, London, Holt, Rinehart and Winston (1965). — 22 cm, 240 p., graph., bibliogr., index.

Le titre de l'ouvrage indique d'emblée ce que l'auteur entend traiter et à quelle catégorie de lecteurs il s'adresse.

Dans sa préface, il se présente lui-même comme professeur plutôt que comme linguiste. Son intérêt pour ce qu'il est convenu d'appeler « la grammaire transformationnelle » est très grand, bien sûr, mais ce qui l'intéresse encore davantage c'est l'usage qu'on peut en faire pour l'enseignement.

Là encore, il faut distinguer l'enseignement et les enseignants, et si on se reporte au titre du livre, et à la préface, il apparaît clairement qu'il cherche à apporter aux enseignants une information indispensable à leur qualification et non pas une méthode fondée sur les principes de la « grammaire transformationnelle » et destinée à telle ou telle catégorie d'élèves.

Le terme « grammaire transformationnelle » méritait définition à l'intention des professeurs-lecteurs et l'auteur en rappelle l'origine dès son premier chapitre. C'est à 1957 qu'il faut remonter, année où Noam Chomsky, professeur de linguistique au Massachusetts Institute of Technology publia **Syntactic Structures** qui apparaît comme le premier manifeste d'une nouvelle théorie linguistique aux Etats-Unis.

Dans les années qui suivirent, d'autres linguistes développèrent la nouvelle théorie, mais aux yeux des professeurs de langues, cette grammaire transformationnelle se présentait sous des aspects par trop rébarbatifs (**both esoteric and forbidding**). Owen Thomas propose une présentation plus accessible, parce que spécifiquement axée sur les préoccupations professionnelles des maîtres, jusqu'à maintenant intéressés mais rebutés. Il marque la différence entre une grammaire scientifique et une grammaire pédagogique.

C'est en partant du postulat que la plupart des professeurs sont maintenant bien pénétrés des principes fondamentaux de la linguistique moderne qu'il fixe la place des « transformationalistes » à la suite des autres écoles de linguistes.

Il insiste sur le fait que le terme « grammaire transformationnelle » est incomplet et qu'il convient d'y ajouter « génératrice », qualificatif dont le sens est précisé par la définition que Chomsky donne de la grammaire : « un système qui permet de produire l'ensemble des séquences grammaticales (d'une langue) et aucune des séquences non grammaticales ».

Les principes étant ainsi établis dans le premier chapitre, l'auteur entreprend ensuite d'en montrer les conséquences en passant en revue les grandes catégories grammaticales. Les titres de chapitres sont en effet : **The English sentence, Words and morphemes, Nouns and nominals, The verb, Adjectives and adverbs, Rearranging the basic sentence.**

L'ensemble se présente en fin de compte comme une série de formules d'apparence algébrique qui peuvent aussi s'exprimer sous forme de **branching tree diagrams**, les branches étant orientées vers le bas plutôt à la manière des racines de l'arbre. Chaque branche correspond à un élément de la phrase, les points de jonctions, ou « nœuds » indiquent les rapports des éléments entre eux.

Le chapitre de conclusion intitulé « la grammaire à l'école » expose dans quel esprit peut être pratiqué un enseignement rénové de la grammaire. Précisons à ce sujet que les professeurs auxquels s'adresse l'auteur enseignent l'anglais à de petits Américains anglophones. Nul doute que les problèmes se retrouvent en ce qui concerne l'enseignement du français aux petits Français. Retenons particulièrement cette remarque : « L'immense majorité des enfants a une connaissance intuitive des structures fondamentales de la langue avant de commencer en une connaissance formelle ».

Il en tire entre autres les corollaires suivants :

- 1) un enfant devrait étudier la langue plutôt que la grammaire,
- 2) le type d'apprentissage idéal est la découverte plutôt que la mémorisation.

La première chose contre laquelle il convient de lutter est la discordance entre le type de langue donné en exemple dans les manuels et celui pratiqué spontanément à l'école et ailleurs.

Selon l'auteur, l'ambition de la grammaire transformationnelle ne se borne pas à rendre les élèves conscients de la langue qu'ils utilisent et à leur donner des habitudes correctes dans la manipulation de leur propre langue ; elle permet aussi d'étudier la littérature de la langue anglaise, en particulier du point de vue de la composition et du style.

Le souci de ne pas se couper de la langue authentique ne peut manquer de trouver son application dans l'enseignement du français aux petits Français.

Par contre la présentation de la « grammaire transformationnelle au niveau des débutants dans une langue étrangère serait prématurée. Il s'agit pour ces élèves d'acquiescer de bons automatismes dans le maniement des structures de la langue. A un niveau plus élevé, celui de la réflexion sur les structures de la langue, il ne fait aucun doute que cette manière de présenter la grammaire se révélera des plus utiles.

André LESAGE

ZZAZO (Bianca). — **Psychologie différentielle de l'adolescence**. — Paris, Presses Universitaires de France, 1966. — 22 cm, 387 p., tabl., bibliogr. (Bibliothèque scientifique internationale. Section psychologie).

Cet ouvrage marquera certainement une étape importante dans l'histoire de la psychologie de l'adolescence ; il consacre en effet la fin de l'étape psychologue dont Stanley Hall reste le symbole et il ouvre des perspectives de collaboration psycho-sociologique, sous l'influence d'une part des études culturalistes comparatives (par exemple Margaret Mead : « Coming of age in Samoa », 1928) et différentielles (par exemple A.B. Hollingshead : « Elmtown's youth : the impact of social class on

adolescents », 1949) et d'autre part des théories générales (notamment de H. Wallon et J. Piaget) qui ont contribué à rapprocher les perspectives psychologiques et sociologiques sans pour autant les confondre dans un syncrétisme stérile.

Il est d'ailleurs significatif que la démarche même de l'auteur l'oriente, tout au long de son ouvrage, d'une psychologie différentielle relativement statique vers une psycho-sociologie plus dynamique et plus dialectique, (bien que ces vocables ne soient guère employés) : une confrontation des termes mêmes dans lesquels le problème est posé dans l'introduction d'une part et dans la conclusion d'autre part met en évidence cet élargissement des perspectives.

L'auteur a parfaitement conscience de la limitation que lui impose le dispositif de sa recherche empirique (« nous n'avons pas l'intention ici d'étudier à fond comment les sollicitations du monde et les ressources inégalement partagées de la culture forment et différencient les groupes et les individus ») et il ne saurait être question de lui en porter grief. D'autant moins que cette phase d'observation quasi naturaliste des diverses espèces d'adolescents de notre société contemporaine semble constituer un préalable nécessaire à la phase des recherches inter-disciplinaires et des spéculations théoriques : elle a en effet le grand mérite d'opposer aux images, souvent stéréotypées et parfois contradictoires, qu'on a des adolescents (et dont les chercheurs eux-mêmes ne peuvent totalement se détacher) l'image que les adolescents se font d'eux-mêmes, image du Moi et image du « Nous les jeunes », éventuellement différenciée en « Nous les garçons » et « Nous les filles ».

Pour procéder à cette observation différentielle, l'auteur a interrogé plusieurs centaines de « jeunes » de quinze à vingt ans, répartis a priori en quatre catégories contrastées par leur « statut socio-culturel » : des lycéens (en classique et en moderne) et des normaliens (en moderne) du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, des apprentis scolarisés en centres d'apprentissage, et des salariés, de niveaux de qualification assez différents selon l'âge.

Aucune contrainte méthodologique n'obligeait l'auteur à faire porter la plupart de ses comparaisons sur ces quatre catégories telles quelles, puisque les effectifs interrogés ne sont pas parfaitement orthogonalisés. La méthode d'analyse multivariée, plus complexe, qui ferait intervenir des critères de différenciation plus spécifiques selon les thèmes étudiés, est même évoquée comme une possibilité (page 64, note en bas de page) mais rarement utilisée. Bien que nous le regrettions pour notre part, il faut bien voir la signification théorique de ce choix méthodologique : l'auteur accorde en effet explicitement la priorité au « statut socio-culturel » défini selon l' **unique dimension** « du milieu scolaire ou professionnel, qui détermine le mode d'insertion de l'adolescent dans la vie adulte », ce qui le fait fréquemment glisser de la notion de statut à celle, plus contestable, de **niveau** culturel, associée à la notion également métrique de durée des apprentissages, confondue elle-même avec la **durée** de l'adolescence.

Ces quatre catégories socio-culturelles sont elles-mêmes subdivisées chacune en deux catégories de sexe et deux catégories d'âge (avant et après dix-sept ans), ce qui compose un tableau à trois dimensions de 16 strates élémentaires, dont les effectifs varient de 24 à 70 pour les entretiens oraux auxquels ont participé 665 volontaires (parmi les 1258 qui avaient précédemment rempli un questionnaire écrit sur les « portraits-types » comparés du jeune et de l'adulte des deux sexes).

Les indicateurs empiriques qui servent à révéler cette prise de conscience de leur statut par les adolescents et les réactions qu'elle suscite sont classés en trois grandes parties :

- 1° La spécificité de l'image de soi, ou façon de se différencier d'autrui,
- 2° Les références temporelles de l'image de soi, ou perception de l'évolution personnelle,

3° Les relations sociales, vécues et souhaitées, ou horizon social variant comme cause et comme effet de cette évolution vers la différenciation et l'autonomie personnelle.

1) La « grille d'appréciation » à travers laquelle les adolescents se représentent le monde humain est plus discriminante en ce qui concerne les générations jeunes et adultes qu'en ce qui concerne les sexes. Mais cette tendance est plus nette chez les scolaires, et surtout chez les normaliens, que chez les salariés. D'autre part, la perception des différences intersexes n'est pas symétrique chez les jeunes gens et chez les jeunes filles (qui se considèrent plus proches des garçons que les garçons par rapport aux filles), pas plus que n'est symétrique la perception des différences intergénérationnelles chez les jeunes et chez les adultes (qui se considèrent plus proches des jeunes de leur propre sexe que ceux-ci par rapport aux adultes).

Quant à la représentation de soi, comparée à celle des autres, elle se caractériserait « par la priorité que le sujet accorde à ses aspirations, à ses besoins, aux incertitudes qu'il éprouve à l'égard de lui-même. Ainsi si, jusqu'à un certain point, il se trompe sur les autres, jugés surtout d'après leur apparence où d'après l'apparence qu'on leur prête, il est aussi, dans un sens, dupe de lui-même puisqu'il se voit essentiellement à travers ses intentions » (p. 122).

D'autre part et surtout, « une attitude psychologisante caractériserait toutes choses égales par ailleurs, les sujets scolaires auxquels le terme relativement plus éloigné de l'adolescence laisse davantage de loisir, de disponibilité ; leur situation les incite sans doute à s'interroger plus sur le caractère et le statut psychologique de l'adolescence » (p. 69).

2) La deuxième partie de l'ouvrage introduit la perspective dynamique du devenir, avec ses projets et ses attentes, après une rétrospective du passé qui prolonge les résultats d'une autre enquête du même Laboratoire de psychobiologie de l'enfant sur la perception du changement chez les enfants d'âge scolaire.

La valorisation de son propre changement de personnalité, perçu par l'adolescent lui-même, correspondrait chez les lycéens (et même dans une moindre mesure, chez les normaliens et les apprentis scolarisés, déjà engagés dans une vie professionnelle précise) à une « valorisation de soi, une réaction sinon une compensation à l'incertitude de l'adolescent dont le statut lui-même reste incertain » (p. 150).

Quant au contenu et aux modalités de cette évolution personnelle perçue, ils expriment à la fois les modifications intervenues dans les relations sociales et les aspirations à l'autonomie morale, en intégrant les stéréotypes des adultes concernant l'« âge ingrat » et la « crise de l'adolescence ».

D'autres chapitres traitent des projets et des rêves professionnels en les situant dans le système de représentation des « facteurs et critères de réussite ». Le réalisme des projets, qui est commun à toutes les catégories d'adolescents, s'exprime de manière très différenciée selon les milieux socio-culturels et socio-économiques : ainsi se confirme l'hypothèse générale et se précise le processus, selon lesquels les jeunes privilégiés d'un point de vue matériel et culturel (indépendamment des nuances introduites par les différences selon les sexes, qui ne classent pas au même rang la réussite professionnelle et la réussite sentimentale) accordent une plus grande importance à leur propre personne comme valeur parce qu'ils peuvent se payer le luxe de subordonner leur carrière à la « réalisation de soi ».

L'examen des revendications et des perspectives d'autonomie apporte un éclairage complémentaire, en concluant ainsi (p. 252) : les aspirations à l'autonomie caractérisent tous les adolescents mais le contenu et l'intensité de ces aspirations dépendent, dans une large mesure, du statut socio-culturel des sujets, de leur situation présente comme de leurs perspectives d'avenir :

- 1° valorisation de la majorité légale par les adolescents scolarisés et de l'indépendance matérielle par les salariés et par les sujets proches de leur intégration professionnelle,
- 2° valorisation de l'autonomie morale par les sujets plus « cultivés » et de l'autonomie pratique par les adolescents « primaires ».

Dans ce cadre général, la spécificité des revendications et des aspirations des normaliens, qui composent la strate la plus homogène de la population interrogée, est interprétée à la lumière des caractéristiques spécifiques de leurs origines sociales, de leur environnement matériel et culturel et de leur statut scolaire particulier.

3) Enfin, la troisième partie de l'ouvrage aborde successivement l'étude des relations sociales de ces jeunes célibataires :

- 1° avec leur propre groupe familial et plus particulièrement avec leurs parents, ce qui permet de confirmer et de préciser les résultats évoqués ci-dessus, en distinguant notamment des souhaits d'émancipation liés à une revendication de la liberté morale et abstraite, chez les lycéens et les normaliens, et liés à une revendication des libertés pragmatiques et concrètes, chez les apprentis et les salariés ;
- 2° sous l'angle des rapports inter-générationnels, ce qui complète au niveau de l'expérience vécue, voire conflictuelle, les résultats de la première partie concernant la représentation différentielle des attributs spécifiques des jeunes et des adultes, et ce qui situe les rapports jeunes-parents dans le cadre plus large des structures d'âge, en évolution, de notre société ;
- 3° avec leur contemporains, et plus particulièrement leur « groupe de camaraderie » et leurs amis préférés de même sexe ou de l'autre sexe, avec analyse succincte des conduites, motivations, satisfactions, et aspirations concernant ce type de fréquentations.

Suit une étude synthétique des divers modes de relations sociales analysés précédemment et rassemblés en un indice global qui mesure le « degré de confiance en soi » que les jeunes éprouvent au contact de ces différentes catégories de partenaires sociaux. On en conclut notamment que, « si les progrès de la maturité peuvent être mesurés par l'intégration de l'individu à des milieux plus larges et plus différenciés, les lycéens et les normaliens présentent donc, par rapport aux apprentis et aux salariés, un niveau plus élevé de maturité » (p. 348).

Conformément à cette notion de « maturité », dont la définition est empruntée à J. Stoetzel (à laquelle nous préférons personnellement une conception plus relative, celle de « maturation » sans modèle pré-établi de maturité absolue, et plus qualitative, parce que non cumulative et interdimensionnelle), l'auteur examine enfin d'autres indicateurs de l'« horizon social » des adolescents. Lecture des journaux, périodiques et livres, fréquentation du cinéma et du théâtre, intérêt porté aux problèmes politiques, révèlent des différences significatives selon l'âge et le sexe, à l'intérieur de la différenciation majeure que constitue la catégorisation socio-culturelle.

Ainsi se trouve confirmée, par de multiples approches, l'hypothèse générale selon laquelle l'adolescence « en général » n'est qu'une abstraction ou une illusion ; elle se réduirait finalement à cette banale fonction d'être une période transitoire d'insertion dans la vie sociale, dont les modalités spécifiques, notamment selon les sexes et les milieux socio-culturels, produisent des syndromes de maturation personnelle fort différenciés, sur un fond commun plus ou moins dominé par un sentiment d'insécurité. Ce sentiment d'insécurité, qui est manifestement lié à l'indétermination du statut de l'adolescent dans nos sociétés industrielles contemporaines et dans les diverses sub-cultures qui les composent, peut certes à court terme pro-

voquer des « déséquilibres » ou des « inadaptations » ; mais en revanche il peut se révéler à long terme comme générateur d'une maturation plus féconde, c'est-à-dire plus riche en potentialités et plus prodigue en alternatives de comportements et d'attitudes, en options dans les divers rôles sociaux caractéristiques du statut dit adulte.

Et tout au long de cet ouvrage, l'accent est mis sur la fonction capitale des influences socio-culturelles dans l'actualisation de ces virtualités. C'est plus particulièrement l'entraînement prolongé à certains modes de pensée abstraite (par le canal de l'école mais aussi de la famille, des mass media...) qui caractériserait les « héritiers culturels », par opposition aux « aliénés culturels » que seraient les adolescents précocement confrontés à une réalité sociale complexe dont la société a négligé de leur fournir les clés de la connaissance.

Jacques JENNY

ZAZZO (R.), GILLY (M.), VERBA-RAD (M.). — Nouvelle échelle métrique de l'Intelligence. — Paris, Colin, 1966. — 20 cm, 2 t., 190 p. + 90 p., pl., tabl. (Tome I : Principes de construction et d'utilisation — Tome II : Technique d'application).

Cette nouvelle échelle métrique de l'intelligence constitue un test de développement mental pour enfants de trois à quatorze ans. Elle est directement inspirée de celle de Binet et Simon dont R. Zazzo retrace l'historique dans le premier chapitre. Il en rappelle les origines ; il définit, en puisant dans l'œuvre même de Binet, les conceptions de ce dernier sur l'intelligence et sur la débilité à partir desquelles l'échelle originale fut construite. Il suit leur évolution au cours des démarches successives qui ont conduit, en mettant les théories à l'épreuve des faits, à mieux cerner la notion d'intelligence et à perfectionner l'instrument. Dans ces pages, R. Zazzo discute ardemment certaines critiques adressées à Binet, en particulier sur la faiblesse des fondements théoriques de son test, et tente d'éclaircir les incertitudes et même les contradictions qui peuvent apparaître au long de son œuvre.

Les trois formes de l'échelle primitive, parues respectivement en 1905, 1908 et 1911, sont reproduites intégralement avec des commentaires sur les transformations apportées de l'une à l'autre. La nouvelle échelle métrique de l'intelligence est présentée comme un « rajeunissement » du test classique de Binet-Simon. Les principes fondamentaux ont été gardés et la plupart des épreuves en sont conservées jusqu'à sept ans. La nouveauté réside essentiellement dans le réétalonnage de ces épreuves et surtout dans l'addition de questions pour les niveaux de huit à quatorze ans, de telle sorte que l'échelle soit prolongée, sans rupture avec l'ancienne. Les détails sont donnés sur les différentes étapes du travail, depuis la rectification graphique de 1946 et la révision de 1949.

Toute la suite de l'ouvrage est consacrée à la présentation faite par M. Gilly et M. Verba-Rad, des nouvelles épreuves, de leur recherche, des essais auxquels elles ont été soumises, de leur mise au point, de l'étalonnage et des études de validité. Les questions ajoutées sont, pour la plupart, empruntées à d'autres tests (Wechsler, Terman, Terman-Merril, Piéron, etc.) et font appel à l'intelligence abstraite et à la pensée conceptuelle. Leur valeur génétique a été analysée en tenant compte

de leur ordre de difficulté par âge et par sexe. Les essais et étalonnages ont été effectués sur un échantillon d'élèves, garçons et filles, d'établissements publics de la région parisienne : quatre écoles primaires, deux collèges d'enseignement général, deux lycées. Pour l'étalonnage, chaque tranche d'âge (huit, neuf, dix, douze et quatorze ans) comprend de 50 à 70 sujets. Chacun d'eux a été examiné au moment de son anniversaire, avec une marge de plus ou moins deux mois autour de cet anniversaire. Les auteurs signalent à juste titre la faiblesse numérique et le manque de représentativité de cet échantillon, qui limitent évidemment la portée des résultats obtenus. L'échelle définitive comporte 74 items, la réussite à chacun d'eux comptant un point. L'étalonnage est donné de telle sorte que la somme des points obtenus corresponde à un âge mental. Celui-ci coïncide avec l'indice de tendance centrale pour les tranches d'âges indiquées ci-dessus (moyenne ou médiane dont les valeurs sont d'ailleurs très voisines) ou est obtenu par interpolation linéaire (échelons de trois mois en trois mois). Connaissant l'âge mental et l'âge réel, on peut calculer le Q.I. par la formule traditionnelle. On a aussi les indices de dispersion, écarts semi-interquartiles et écarts-types, ce qui permet de préciser la signification d'un âge mental ou d'un Q.I., et représente un progrès sensible par rapport à l'échelle primitive. Des étalonnages en quartiles et en cinq catégories normalisées, communs pour les deux sexes, sont également donnés pour les enfants de douze et de dix-huit ans. Afin de nuancer l'interprétation des résultats individuels, les auteurs indiquent comment tenir compte de la dispersion des réussites du sujet à l'intérieur du test, et ont étudié l'étendue et la nature de cette dispersion aux différents âges afin d'en faciliter l'appréciation quantitative et qualitative.

Les corrélations des différents sub-tests avec l'ensemble de l'épreuve vont de .85 (Ressemblances) à .22 (Faits divers), témoignant d'une cohérence interne satisfaisante en général. A partir des intercorrélations entre sub-tests, calculées sur le groupe d'enfants de quatorze ans, l'analyse factorielle a permis de dégager un facteur général de réussite, les épreuves les plus saturées dans ce facteur étant le Code (.83), le Vocabulaire (.77), les Ressemblances (.78). Chacun des sub-tests fait d'ailleurs l'objet d'une fiche analytique signalant son origine et, éventuellement, les références aux premières formes de l'échelle, les commentaires de Binet et Simon, la sensibilité génétique, les différences observées entre garçons et filles, la corrélation avec le total, et des remarques destinées à préciser les informations cliniques. Des conseils sont enfin donnés pour qu'un usage correct soit fait de cette épreuve.

Dans le deuxième tome, le lecteur trouvera toutes les indications pour l'application : matériel nécessaire (dont le complément est fourni avec ce volume), recommandations générales, conduites de l'examen, calcul de l'âge mental et du Q.I., analyse de la dispersion des résultats. Pour chaque item, une fiche signale les précisions techniques importantes ainsi que les règles à suivre pour noter les réponses.

Malgré les réserves formulées par les auteurs eux-mêmes et que nous avons mentionnées au passage, cet instrument sera apprécié par tous les utilisateurs, — éducateurs, psychologues et conseillers d'orientation — de l'échelle classique de développement intellectuel. Il permet, par rapport à celle-ci, une interprétation des résultats à la fois plus fine et plus rigoureuse, et une extension du champ d'application. En rendant ainsi un nouvel hommage à l'œuvre de Binet, les auteurs ont su mettre en évidence la richesse de ses observations empiriques et la portée de sa réflexion scientifique.

Jacqueline CAMBON

CDU. 371.212.2

HOT

HOTYAT (Fernand). — *Les examens* (quelques considérations générales). — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 2, janv.-fév.-mars 1968, p. 9.

Dès le xvi^e siècle, l'institution des notes et des examens est destinée à stimuler et sélectionner les élèves. Mais l'accroissement des effectifs, la multiplication des épreuves et les apports de la psychologie de l'enfant ont discrédité ce système de contrôle, car l'école s'engage aujourd'hui vers un nouvel idéal pédagogique : conduire chaque enfant vers la place qui lui convient le mieux.

CDU. 371.212.34 : 263

REU

REUHLIN (Maurice) et BACHER (Françoise). — *L'appréciation des élèves par leurs professeurs* (en classe de troisième). — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 2, janv.-fév.-mars 1968, p. 19.

Résultats partiels d'une enquête nationale relative aux facteurs d'influence sur l'orientation scolaire et professionnelle des élèves parvenus à la fin du premier cycle secondaire après des épreuves de connaissances en français et en mathématiques. On retrouve la physionomie traditionnelle de l'orientation : les meilleurs élèves sont dirigés vers les études longues et classiques. La solution consisterait à définir les relations qui lient chaque classe à l'ensemble des classes, la vie de l'élève à la vie de l'enfant, l'école à la société.

CDU. 373.6 : 377.127.6
COR

CORPET (Y.). — *Les professions et les examens*. — In : Revue Française de Pédagogie, n° 2, janv.-fév.-mars 1968, p. 26.

L'enseignement, facteur de progrès social, devient un facteur de croissance économique, bien que dans le premier cas il soit axé sur l'individu et dans l'autre lié aux exigences professionnelles. Le problème de son contrôle se pose donc, mais par des moyens différents. Pour les professions, l'examen scolaire n'est qu'un critère partiel ; le comportement expérimental étant la base réelle du jugement porté à la formation technique et professionnelle. L'expérience nouvelle des I.U.T. sera riche d'enseignement.

CDU. 371.27
LLY

LLYOD (W. Arnold). — *Les examens en Angleterre*. — In : Revue Française de Pédagogie, n° 2, janv.-fév.-mars 1968, p. 30.

L'Angleterre n'a possédé que fort tard un système national d'enseignement. Le contrôle de l'Etat sur ses citoyens était donc très faible. Les examens, comme ailleurs, étaient un moyen d'appréciation et d'émulation. Mais une réforme révolutionnaire est en cours dans ce domaine où les responsables régionaux font preuve d'un certain courage dans l'organisation de ces examens, la connaissance des besoins des écoles, l'harmonisation des emplois du temps, l'équivalence des niveaux, et la solution des nombreux problèmes que souève l'énorme population scolaire.

371.212.2

HOT

HOTYAT (Fernand). — *Les examens*. (Exams, a few general considerations). — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 2, janv.-fév.-mars 1968, p. 9.

From the XVIth century, marks and exams have been intended for stimulating and selecting pupils. This system of verification has been undervalued by the increasing number of pupils, the proliferation of tests, the contributions of psychology of children. At present, school is in fact looking at a new pedagogical purpose : driving any child towards the place most convenient to him.

371.212.34 : 263

REU

REUCLIN (Maurice) and BACHER (Françoise). — *L'appréciation des élèves par leurs professeurs* (en classe de troisième). (Teachers' appreciations on pupils). — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 2, janv.-fév.-mars 1968, p. 19.

Partial results of a national survey of the factors having some influence upon educational and vocational guidance of pupils who have completed the lower secondary cycle after scholastic achievement tests in French and mathematics. Once more, the traditional figure of educational guidance appears : the most clever pupils are directed towards long academic studies. The key would consist in defining the relationship between each class and the others, pupil's life and child's life, school and society.

373.6 : 377.127.6
COR

CORPET (Y.). — *Les professions et les examens. (Vocations and exams).* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 2, janv.-fév.-mars 1968, p. 26.

Education, factor of social progress, is also a factor of economic development, though in the first case, it is axed on individuals, and in the other it is linked to vocational demand. The problem of its verification is set on, but through different ways. For vocational world, a school certificate is but a partial criterium, the experimental behaviour being the actual basis of the opinion about others. Vocational world would have to be closely associated to the technical and vocational training. The new experience of the I.U.T. will be rich of information.

371.27
LLY

LLYOD (W. Arnold). — *Les examens en Angleterre. (Exams in England).* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 2, janv.-fév.-mars 1968, p. 30.

England was very late to get a national system of education. The control of State on citizens was thus very slight. Exams, as elsewhere, were a way of appreciation and stimulation. But a revolutionary reform is going on this field, where regional authorities show real courage in the organisation of these exams, the knowledge of school needs, the harmonizing of time-tables, the equivalence of grades and the solution of the numerous problems resulting from the tremendous school population.

371.212.2
HOT

HOTYAT (Fernand). — *Los exámenes* (unas consideraciones generales). — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 2, enero-febrero-marzo de 1968, p. 9.

Desde el siglo XVI, está ordenada la institución de las notas y de los exámenes para estimular y seleccionar a los alumnos. Pero el incremento de los efectivos, la multiplicación de las pruebas y las revelaciones de la psicología de la niñez han desacreditado este sistema de comprobación, pues hoy se dirige la escuela hacia un nuevo ideal pedagógico : orientar a cada niño hacia el puesto que le conviene mejor.

371.212.34 : 263
REU

REUCHLIN (Maurice) et BACHER (Françoise). — *La apreciación de los alumnos por sus profesores* (en clase tercera). — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 2, enero-febrero-marzo de 1968, p. 19.

Resultados incompletos de una investigación nacional referente a los factores de influencia sobre la orientación escolar y profesional de los alumnos que han llegado al final del primer ciclo de enseñanza media, después de pruebas que permitieron estimar sus conocimientos en francés y en matemáticas. Se nota de nuevo la fisonomía tradicional de la orientación : se orienta a los mejores alumnos hacia la enseñanza larga y clásicas. Se necesitaría para lograr una solución determinar las relaciones que unen cada clase al conjunto de las clases, la vida del alumno a la vida del niño, la escuela a la sociedad.

373.6 : 377.127.6

COR

CORPET (Y.). — *Las profesiones y los exámenes.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 2, enero-febrero-marzo de 1968, p. 26.

La enseñanza, factor de progreso social, llega a ser un factor de desarrollo económico, aunque en el primer caso esta dirigida hacia el individuo y en el segundo sujeta a las exigencias profesionales. Se plantea pues el problema de su contraste, pero con medios diferentes. Para las profesiones, sólo es un criterio parcial el examen escolar, siendo el comportamiento experimental la base real del juicio que se emite sobre la persona. Por consiguiente, se necesitaría asociar estrechamente las profesiones a la formación técnica y profesional. La nueva experiencia de los I.U.T. (Institutos Universitarios de Tecnología) será muy informativa a este propósito.

371.27

LLY

LLYOD (W. Arnorld). — *Los exámenes en Inglaterra.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 2, enero-febrero-marzo de 1968, p. 30.

Ha tenido muy tarde Inglaterra, un sistema nacional de enseñanza. La intervención del estado sobre sus ciudadanos estaba de este modo muy leve. Como en otro sitio, constitúan los exámenes un medio de apreciación y de emulación. Pero, se está haciendo una reforma revolucionaria en este dominio donde los responsables regionales dan pruebas de cierta osadía en la organización de estos exámenes, el conocimiento de las necesidades de las escuelas, la armonización de los horarios, la equivalencia de los niveles y la solución de los numerosos problemas que plantea la enorme población escolar.

371.212.2
ХОТ

ХОТИАТ (Фернанд). — Экзамены (несколько всеобщих рассмотрений). —

Из журнала: Обзор французской педагогики. (Ревю франсез де педагожи) № 2, январь - февраль - март 1968 г. 9.

Начиная с XVI-го века введение отметок и экзаменов было предназначено к стимулированию и отбору учеников. Но увеличение числа учеников, числа испытаний и введение детской психологии дискредитировало эту систему контроля, потому что современная школа вступила на новый путь педагогического идеала: направить ребенка к наиболее подходящему месту.

371.212.34 : 263
РЕУ

РЕУШЛИН (Морис) и БАШЕ (Франсуаз). — Оценка учеников их преподавателями (третий класс).

Из журнала: Обзор французской педагогики. (Ревю франсез де педагожи) № 2, январь - февраль - март 1968 г. 19.

Частичные результаты анкеты, касающейся школьной и профессиональной ориентации учеников, окончивших первый цикл среднего образования после испытаний по французскому языку и математике. Встречаешь традиционный обзор ориентации: лучшие ученики направлены на образование длительное и классическое. Расширение этого вопроса заключалось бы в том, чтобы определить отношения, которые связывают каждый класс с совокупностью классов, жизнь ученика с жизнью ребенка и школу с обществом.

373.6 : 377.127.6
КОР

КОРПЕ (И). — Профессии и экзамены. —

Из журнала: Обзор французской педагогики. (Ревю франсез де педагожи) № 2, январь - февраль - март 1968 г. 26.

Образование, фактор социального прогресса, становится фактором экономического роста, несмотря на то, что в первом случае оно направлено на личность, а во втором оно связано с профессиональными требованиями. Возникает проблема его контроля, но различными способами. Что касается профессий, то школьный экзамен является частичным критерием, так как экспериментальное поведение представляет настоящую базу оценки других. Поэтому преподаватели должны быть тесно приобщены к техническому и профессиональному образованию. Новый опыт Университетского Института Технологии (I.U.T.) будет богат поучениями.

371.27
ЛЛО

ЛЛОИД (В. Арнольд). — Экзамены в Англии. —

Из журнала: Обзор французской педагогики. (Ревю франсез де педагожи) № 2, январь - февраль - март 1968 г. 30.

Англия только с недавних пор имеет систему образования. Таким образом контроль государства над гражданами весьма слабый. Экзамены, как и в других государствах, являлись способом оценки и соревнования, но в этой области предвидится революционная реформа и местные ответственные лица высказывают некоторую храбрость в организации экзаменов, в осведомленности, что касается школьных нужд, в рациональном распределении времени, в достижении равноценности уровень и в разрешении многочисленных проблем, вызванных огромной численностью школьного населения.

