

REVUE □ □ FR

ANÇ AI

**REVUE
FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE**

SE □ DE □ PÉ

DAGOGIE □

3/ AVRIL - MAI - JUIN 1968

INSTITUT PÉDAGOGIQUE NATIONAL

**REVUE
FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE**

**Comité
de patronage**

- MM. Louis ARMAND, *de l'Académie Française.*
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'Education physique et des sports.*
Maurice DEBESSE, *professeur à la Sorbonne.*
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.*
Gaston MIALARET, *professeur à la Faculté des lettres de Caen.*
Philippe OLMER, *directeur général des Enseignements supérieurs.*
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 de adultes de Nancy.*
Jean-Michel SOUPAULT, *directeur général de l'Enseignement au ministère de l'Agriculture.*
Jean THOMAS, *inspecteur général de l'Instruction publique.*

**Comité
de rédaction**

- MM. Armand BIANCHERI, *inspecteur d'académie, chef du département de la Radio-Télévision scolaire à l'Institut pédagogique national.*
Henri CANAC, *sous-directeur de l'Ecole normale supérieure de Saint-Cloud.*
René CERCELET, *inspecteur principal de l'Enseignement technique.*
Pierre CHILOTTI, *inspecteur général de l'Instruction publique, directeur de l'Institut pédagogique national.*
Henri CORMARY, *inspecteur d'académie, chef du département des Moyens d'enseignement à l'Institut pédagogique national.*
Richard DELCHET, *maître-assistant de pédagogie à la Sorbonne.*
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} O'ga 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. ”

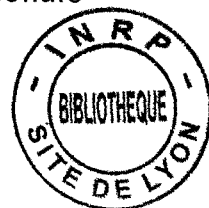
Gaston BERGER

*“ L’Homme moderne
et son éducation ”*

N° 3 - AVR. - MAI - JUIN 1968

INSTITUT PÉDAGOGIQUE NATIONAL

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





Editorial : Former des professeurs

p. 5

PREMIÈRE PARTIE

Marc-André Bloch	La formation des enseignants	p. 9
Gilles Ferry	L'enseignant « éducateur »	p. 18
Louis Legrand	Les conditions du développement en pédagogie	p. 31
Eugène Egger	Le statut des professeurs de l'enseignement secondaire en Suisse	p. 40

DEUXIÈME PARTIE

Notes critiques	p. 55
Notes bibliographiques	p. 85
A travers l'actualité pédagogique	p. 93

**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

FORMER DES PROFESSEURS

Lorsque l'Unesco, le B.I.T., les associations d'enseignants agitent le problème du statut ou de la rémunération des enseignants, il s'agit bien d'un problème spécifique des enseignants, qui les touche dans leur ensemble, et chacun d'eux en particulier, les élèves restant en dehors. Mais lorsqu'il s'agit de la formation des enseignants, le problème est d'une autre nature : il ne s'agit pas d'une formation en soi, d'un problème de niveau de culture, d'une préparation à cette alchimie de l'enseignement, dont on s'étonne et déplore, surtout depuis une trentaine d'années, qu'elle ne soit plus satisfaisante, puisqu'au bout de la filière, la proportion de « produits finis », sanctionnés par un diplôme, tendrait à diminuer et le nombre d'échecs à s'accroître. Mais c'est en cours de filière, sans nul doute, que des « manques » se produisent, et même dans ces épreuves placées avant la filière, dans ces concours de recrutement aux divers niveaux qu'affrontent les futurs enseignants, et plus le niveau est élevé, plus s'efface le point de vue des élèves futurs. Qu'on se rappelle la description faite par Lévy-Strauss, de la préparation aux leçons d'agrégation de philosophie.

« Cinq années de Sorbonne se réduisaient à l'apprentissage de cette gymnastique, dont les dangers sont pourtant manifestes... Pour préparer le concours, et cette suprême épreuve, la leçon (qui consiste, après quelques heures de préparation, à traiter une question tirée au sort), mes camarades et moi, nous proposons les sujets les plus extravagants. Non seulement la méthode fournit un passe-partout, mais elle incite à n'apercevoir, dans la richesse des thèmes de réflexion, qu'une forme unique, toujours semblable, à condition d'y apporter quelques correctifs élémentaires. »

Pierre Bourdieu, qui cite ce passage dans la « Revue Internationale des sciences sociales », a beau jeu de se demander si cette préparation — et quel agrégatif d'histoire ou de grammaire ne pourrait prendre à son compte la critique de Lévy-Strauss —, si cet apprentissage des futurs dispensateurs de la culture, ne détermine pas une certaine définition de la culture, telle que la transmettait l'Ecole. Elle est chargée, dit Bourdieu, « de doter les individus d'un corps commun de catégories de pensée, qui rendent possible la communication ».

La communication, il était facile de l'établir dans l'Ecole de nos pères, surtout dans l'enseignement secondaire ou supérieur, groupant, à quelques exceptions près, les représentants des mêmes classes sociales, les représentants destinés à devenir « l'élite ». Les données du problème ont changé avec la « démographie galopante », l'explosion scolaire, la démocratisation de l'enseignement. S'agit-il encore de transmettre seulement des connaissances ou de savoir créer des attitudes réceptives à la communication ? Il est de fait que c'est sans

doute en termes de communication, de possibilité de transmettre les connaissances par les moyens de la communication, qu'il faut penser le problème de la formation et de la reformation des maîtres, sans laquelle toute réforme de l'enseignement demeurerait vaine.

« Pourquoi des professeurs ? », a-t-on dit. Vaut-il mieux dire : « Comment des professeurs ? ». Quelle que soit la formulation de la question, la réponse est d'importance. Mais peut-il y avoir une réponse ?

LA REDACTION

PREMIÈRE PARTIE



LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

professionnelle du monde n'empêchera pas qu'il y ait toujours des enseignants médiocres, ceux auxquels manque, précisément, ce qui fait l'enseignant qualifié : le sens inné de l'enfance, l'amour de l'enfance, la chaleur humaine, qui ne s'enseignent pas.

Il ne nous paraît pas moins certain qu'aucun apprentissage préalable ne saurait remplacer et rendre inutile l'expérience plus tardive que le jeune maître n'acquerra qu'au contact vivant et prolongé de sa classe.

Est-ce à dire, comme on l'a cru longtemps dans les milieux auxquels nous faisons allusion, que cet apprentissage soit vain et stérile ? Il semble que toutes les personnes compétentes, et qui ont réfléchi au problème sans prévention, soient au contraire aujourd'hui à peu près d'accord pour rejeter une conclusion aussi extrême.

Certes, disions-nous, l'expérience professionnelle est irremplaçable. Mais une bonne formation peut lui épargner bien des tâtonnements et l'aider à se constituer en lui apportant des cadres conceptuels, des hypothèses méthodologiques à éprouver, et peut-être d'abord une « problématique ».

Certes encore l'art pédagogique, qui est avant tout celui de se mettre à la portée des enfants, de sympathiser avec eux, de comprendre leur univers, de saisir les intérêts qui les animent repose en grande partie sur un don que les candidats aux fonctions enseignantes possèdent ou ne possèdent pas. Mais ce don, un bon apprentissage peut l'aider, s'il est présent, à s'épanouir ; et surtout, là où, hélas, il fait défaut, cet apprentissage peut dans une certaine mesure atténuer la catastrophe de son défaut, et, si nous osons dire, rendre un peu moins nocifs, un peu moins inadaptés à leur tâche les jeunes maîtres engagés par erreur dans une profession pour laquelle ils n'étaient point faits (1).

S'il est une vérité qu'il n'est plus permis aujourd'hui de contester sérieusement et dont on ne peut que s'étonner qu'elle ait été si longtemps et si souvent méconnue, c'est que le plus solide acquis culturel ne suffit pas, à lui seul, à faire un bon enseignant : que l'on peut être excellent mathématicien, excellent grammairien, excellent linguiste sans être pour autant capable de bien enseigner

(1) Notre doctrine est sur ce point fort proche de celle que développait tout récemment, dans un remarquable article de *l'Université Moderne* (numéro de décembre 1968), M. Chanut, directeur de l'École normale d'instituteurs de Strasbourg. Il va seulement un peu plus loin que nous dans notre sens lorsqu'il écrit que « le problème n'est plus d'amplifier les dons » (selon nous il est aussi d'amplifier les dons), « mais de minimiser la conséquence des travers ». Nous sommes par contre, tout à fait d'accord sur les lignes qui suivent : « Sans avoir sur ces facteurs défavorables des pouvoirs illimités la formation professionnelle a prise sur eux : on apprend à vaincre une timidité, un bégaiement « psychologique », à maîtriser ses émotions et ses impulsions, à contrôler ses modes de relations avec un public, etc. »

Il fut un temps, pas si lointain, où la formation professionnelle des instituteurs faisait dans les écoles normales, l'objet de soins attentifs, tandis que cette formation était, pour les futurs maîtres du second degré, et *a fortiori* de l'enseignement supérieur, à peu près inexistante. Un examen rapide de sa valeur, de sa nécessité constitue, pour une étude comme celle que nous entreprenons ici, une manière de préalable.

Les raisons sur lesquelles s'appuyait le scepticisme, à son égard et à l'égard de la « pédagogie » en général, des milieux de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur méritent, aujourd'hui encore, de ne pas être toutes et trop hâtivement rejetées. Nous croyons pour notre part que la vieille expression qui veut qu'il y ait un « art d'enseigner » recouvre une réalité permanente ; qu'elle implique que l'on est, ou non, doué par la nature pour cet « art », comme on l'est pour la musique ou pour la peinture, et qu'au don naturel aucune communication de savoirs psychologiques ou de recettes pédagogiques ne saurait entièrement suppléer. La meilleure formation

les mathématiques, la grammaire, les langues (2). Il y a un problème irréductible du savoir-transmettre, du savoir-communiquer (3).

C'est sous le bénéfice de ces brèves remarques préliminaires que nous abordons à présent l'examen critique de ce qu'est actuellement et en fait, la formation professionnelle des maîtres des divers ordres d'enseignement.

Et ici la première constatation qui s'impose, c'est que la part faite à cette formation est, en gros, inversement proportionnelle à la qualité ou à l'étendue du bagage culturel que chaque degré d'enseignement exige de ses futurs enseignants.

Au sommet de l'échelle, l'enseignement supérieur, auquel on peut accéder, par la voie de la licence et du doctorat, sans nulle préparation au métier d'enseigner, et l'agrégation de l'enseignement secondaire, conférée sur la base d'épreuves purement théoriques, après un stage dérisoire de quelques semaines, restent les derniers témoins de la tradition *antipédagogique* que nous tentions, plus haut, de caractériser et d'expliquer.

Mais ce n'est plus l'agrégation qui fournit aujourd'hui au second degré la grande majorité de ses cadres enseignants. C'est un concours, d'institution beaucoup plus récente, le C.A.P.E.S. (certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire), qui tout au contraire a été conçu sous une seule réserve que nous examinerons plus loin — presque au rebours de cette tradition — et qui lui, fait une grande place à la formation professionnelle.

Celle-ci se laisse elle-même définir sur le rôle primordial qu'y joue le stage pratique, et le faible développement, par contre, des enseignements psycho-pédagogiques généraux et théoriques : ce stage est d'une durée d'une année, au cours de laquelle les stagiaires sont, par groupes de trois, successivement confiés à trois conseillers pédagogiques, demeurant environ neuf semaines auprès de chacun d'eux, assistant d'abord en spectateurs aux travaux de la classe, puis y participant de plus en plus activement. On a voulu évidemment, par cette organisation, et pensons-nous, à juste titre, éviter que les stagiaires ne fussent initiés qu'à une seule méthode et à

un seul style d'enseignement, les inviter à opérer eux-mêmes des comparaisons entre différents maîtres et leur manière d'enseigner : comparaisons éminemment utiles au développement de leur esprit critique comme à leur prise de conscience de la complexité, des difficultés du problème pédagogique, de la multiplicité des voies offertes à sa solution. C'est d'ailleurs dans cet esprit qu'a été prévue, dès la période massive du stage et à la suite de chaque leçon ou exercice, une discussion (qui porte en particulier sur les réactions des élèves) entre le conseiller pédagogique et les stagiaires.

Nous disons que, à tort ou à raison, une bien moindre place a été faite à la formation pédagogique théorique ; nous pouvons même ajouter : une place décroissante puisque le régime initial instauré en 1952 a été modifié au détriment de cette formation en 1958, que les conférences générales de psychopédagogie, initialement prévues ont cessé à cette dernière date d'être imposées ; étant seules maintenues, à côté de conférences dites de culture générale qui peuvent porter sur des sujets très variés, quelques « conférences de spécialités » qui portent sur la discipline que le stagiaire aura plus tard à enseigner.

On peut rattacher à ces enseignements théoriques — car elles sont, en fait, beaucoup plus théoriques que pratiques — les quelques séances prévues, mais parfois négligées, d'initiation à la vie des établissements scolaires, sous la direction des chefs de ces établissements.

Notons enfin que la seule survivance, dans ce système, de l'antique primauté du culturel sur la pédagogique réside en ce que cette année de formation professionnelle, ce stage et ses divers à-côtés sont ouverts, non à tous les licenciés, mais seulement à ceux qui ont subi au préalable avec succès les épreuves d'un concours purement théorique et culturel, qui constitue la première partie du C.A.P.E.S., le succès aux épreuves pratiques de la seconde année conférant seul la qualité et le titre de « capessien » : organisation qui n'est pas sans poser de graves problèmes aux jurys d'admission à ces épreuves pratiques, car il est toujours délicat d'éliminer pour incapacité ou insuffisance professionnelle des candidats qui possèdent non seulement la « *licencia docendi* », mais qui en outre ont été reçus à un concours théorique difficile et d'un niveau plus élevé.

Si nous avons un peu insisté sur la formation des « capessiens », c'est qu'elle peut nous servir de terme de comparaison pour examiner à présent celles que reçoivent les jeunes gens appelés à exercer leurs talents à d'autres degrés de l'enseignement ou dans d'autres types d'établissements.

C'est dans les écoles normales — par lesquelles nous verrons que tous ne passent pas — que les futurs instituteurs reçoivent la formation professionnelle la plus

(2) Il faut ajouter que si aucune culture ne peut tenir lieu de pédagogie, inversement et c'est une autre vérité qui n'a pas laissé, elle non plus, d'être parfois méconnue — aucune pédagogie ne peut tenir lieu de culture : pour enseigner les mathématiques, il ne suffit pas plus d'être bon pédagogue que bon mathématicien, et le pédagogue dont la culture mathématique est trop fruste et le savoir trop court ne fera jamais qu'un piètre enseignant.

(3) L'auteur précédemment cité, M. Chanut, définit excellemment la formation pédagogique à acquérir comme « la mobilisation d'une culture en vue de sa communication ».

complète — ou la moins lacunaire — dont ils puissent bénéficier. A vrai dire cette formation était autrefois — avant les réformes introduites par le gouvernement de Vichy — beaucoup plus riche qu'elle ne l'est devenue après ces réformes : sa durée était de trois ans, tandis qu'elle est réduite aujourd'hui à un, ou, dans le meilleur cas, à deux ans. L'examen théorique exigé était le brevet élémentaire. Aujourd'hui c'est le baccalauréat, et il est malheureusement fatal, dès le moment où sa préparation est confiée aux écoles normales — elle incombait, sous Vichy, aux lycées — qu'elle absorbe une très grande partie de l'activité des élèves et des maîtres. Un bon juge (4) estime que la formation professionnelle est devenue un simple « appendice, accessoire et gênant, de la préparation au baccalauréat » ; qu'elle offre, là surtout où sa durée ne dépasse pas un an, un caractère « dérisoire » ; qu'enfin « les professeurs... obsédés par la préparation au baccalauréat, sont, dans la majorité des cas, mal préparés aux tâches de formation professionnelle », souvent même « ne les prennent pas au sérieux ».

Nous laisserons au lecteur compétent le soin de juger si cette appréciation ne pêche pas, peut-être, par quelque excès de pessimisme. De toute manière nous croyons qu'elle contient beaucoup de vrai, et c'est pourquoi nous avons tenu à la lui soumettre.

Voyons maintenant ce que — insuffisante ou non — cette formation professionnelle des normaliens est dans son contenu (5). Tout comme celle que reçoivent dans les centres pédagogiques régionaux les candidats au C.A.P.E.S., elle comporte une partie pratique et une partie théorique. Mais une grande différence nous paraît se marquer ici, qui concerne leur importance relative. Nous avons vu que la préparation aux épreuves pratiques du C.A.P.E.S. repose essentiellement sur le stage, que celui-ci s'étale sur toute l'année et constitue la base principale de la formation de ces futurs professeurs. Le stage qu'accomplissent les normaliens, soit dans les écoles annexes aux écoles normales d'instituteurs ou d'institutrices, soit dans les écoles ou classes désignées par le ministre comme écoles ou classes d'application est d'une durée beaucoup plus courte, réparti sur trois périodes seulement de l'année (octobre, janvier et après Pâques), chacune de deux à quatre semaines (6).

Et, par contre, les enseignements généraux et théo-

riques de la psychopédagogie : psychologie de l'enfant, pédagogie générale, histoire des doctrines de l'éducation, histoire de l'école française, pédagogie des diverses disciplines (7) tiennent une très grande place dans l'horaire des normaliens en année de formation professionnelle (8).

C'est à peu près le même type d'équilibre entre stage pratique et enseignement théorique que cherche à réaliser la formule actuellement suivie à l'École normale supérieure de l'enseignement technique pour la formation des maîtres de cet enseignement, à cette différence près que l'horaire imparti à l'enseignement théorique comme au stage y est beaucoup plus modeste que dans les écoles normales d'instituteurs et d'institutrices.

Il nous faut ajouter maintenant que les voies que nous venons de décrire représentent seulement, dans chacun des ordres d'enseignement envisagés les voies actuellement *optima* et qu'il s'en faut de beaucoup que ces voies soient celles qui sont suivies, en fait, par la totalité des futurs enseignants.

D'une part en effet les difficultés de recrutement ont amené à ouvrir de plus en plus grandes les portes de l'enseignement primaire à des jeunes gens et des jeunes filles qui n'ont pas passé le concours d'entrée à l'école normale et qui ont préparé ailleurs leur baccalauréat. La possession de celui-ci est censé les qualifier pour occuper, au moins à titre provisoire, et avec la qualité d'instituteurs remplaçants, des postes vacants. Il est vrai que l'on exige d'eux, par la suite, un *rudiment* de formation professionnelle : les plus favorisés sont admis selon les possibilités à faire un stage à l'école normale, les autres sont tenus seulement à participer durant deux ans à huit journées pédagogiques annuelles de six heures (1). Celles-ci visent à les initier au métier d'instituteur. Elles comportent l'assistance à quelques « leçons modèles » suivies de discussion et la présentation par les remplaçants eux-mêmes de quelques « leçons d'essai » également suivies de discussion. Ce stage est, il faut bien le dire, absolument insuffisant. C'est seulement après l'avoir accompli que les « remplaçants » pourront se présenter au C.A.P. dont l'obtention les transformera en « instituteurs stagiaires », bientôt appelés à être éventuellement titularisés. Telle est la solution de fortune qu'a imposée la misère des temps, et qui fournit au corps des instituteurs l'une de ses plus importantes sources de recrutement.

C'est dans des conditions encore plus défectueuses

(4) M. Paul Chanut, dans l'article déjà cité *supra*, p. 9, note 1.

(5) Qui est à peu près le même, à quelques variantes près, pour la formation des institutrices des écoles maternelles : c'est pourquoi nous ne jugeons pas utile de consacrer à celles-ci un examen distinct.

(6) Quant à la conduite même du stage, elle a été conçue à peu près de la même manière que pour le C.A.P.E.S. : des responsabilités croissantes sont confiées aux stagiaires, après une période d'observation.

(7) Auxquelles viennent encore s'ajouter des cours de morale professionnelle, d'administration et de législation scolaires, d'enseignement général, d'enseignement agricole, d'enseignement technique et artisanal.

(8) Les instructions officielles recommandent de ne recourir qu'exceptionnellement, pour ces diverses matières, à la formule du cours *ex cathedra*, de faire le plus large appel possible aux méthodes actives.

que l'enseignement du second degré accueille — mais sur une moindre échelle — des maîtres, dits « maîtres auxiliaires » qui, eux, n'ont reçu pratiquement aucune formation pédagogique ; c'est encore sans aucune formation pédagogique que sont nommés dans les collèges techniques un grand nombre de candidats reçus aux concours (purement théoriques) de recrutement.

Notre tableau exige encore d'être complété sur un autre point. Nous avons étudié longuement l'accès normal à l'enseignement du second degré par la voie du C.A.P.E.S. Mais cet enseignement, si nous le définissons, ainsi qu'il convient, par l'âge des enfants, comme celui qui fait suite à l'enseignement primaire, n'est pas assuré seulement par des maîtres pourvus du C.A.P.E.S. — Ceux-ci, au contraire, se partagent la tâche avec des instituteurs, habilités à enseigner, au-delà du primaire, dans les collèges d'enseignement général (ex-cours complémentaires) ou dans les « collèges d'enseignement secondaire », d'institution toute récente.

Pendant longtemps, l'accession à l'enseignement des cours complémentaires, actuellement C.E.G., fut considérée comme une sorte de promotion professionnelle réservée aux instituteurs les plus qualifiés ou les plus estimés, sans que fût exigée d'eux aucune preuve de leur aptitude à enseigner dans des établissements s'adressant à des enfants plus âgés que ceux pour l'instruction desquels ils avaient été formés.

L'absurdité de ce système enfin reconnue, on se décida à exiger d'eux : 1) un complément de formation culturelle, par le passage obligatoire d'un an à l'université ; 2) une formation professionnelle — c'est celle qui nous intéresse ici — à leur futur métier, fort différent de celui qu'ils avaient exercé jusque-là. C'est principalement en vue de l'assurer qu'ont été institués, par décret du 21 octobre 1960, des centres régionaux de formation des professeurs de C.E.G., ouverts aux seuls normaliens (9) ou, sous certaines conditions d'ancienneté, à des instituteurs déjà en poste.

La formation professionnelle donnée dans ces centres (10) offre quelques particularités qui méritent de nous arrêter un instant. Nous retrouvons naturellement ici la dualité : stages et enseignements théoriques. Les premiers n'appellent guère de remarques nouvelles : leur nature et leur durée ne diffèrent guère de ce que nous avons vu qu'elles sont pour la préparation des normaliens à la carrière d'instituteurs (11).

(9) Les élèves-maîtres et élèves-maîtresses appelés à y entrer sont désignés par les directeurs et directrices d'écoles normales.

(10) Cf. notamment les circulaires des 13 et 20 février 1963.

(11) Notons seulement l'accent mis sur l'importance des réflexions et discussions qui doivent suivre les classes auxquelles les stagiaires ont assisté et porter avant tout sur les méthodes et techniques employées par les maîtres.

La façon dont on entend que soient comprises les études de psychologie de l'enfant nous paraît par contre avoir été caractérisée en termes relativement neufs et particulièrement heureux dans les lignes suivantes — dont nous aurons à nous souvenir — de la seconde des circulaires précitées : « Cette étude sera conduite *strictement en fonction de l'éducation, en pensant aux besoins du maître dans son œuvre éducative et dans son enseignement et aux services que peut lui rendre la psychologie* (12)... L'observation de cas concrets, l'étude précise d'élèves devront y tenir une grande place, toujours dans un souci d'efficacité et d'utilité pratique ».

Il est vrai que les auteurs des programmes s'en sont à peu près tenus à cette excellente déclaration d'intention : lorsqu'on aborde le détail des programmes de psychologie — ce que nous ne pouvons songer à faire ici — on ne peut qu'être très déçu par le caractère à la fois très général, très abstrait, très encyclopédique qu'ils conservent.

Même remarque pour les programmes — très ambitieux, beaucoup trop ambitieux pour les deux heures et l'heure unique par semaine qui leur sont respectivement attribuées — de pédagogie générale et d'histoire des institutions scolaires.

La pédagogie générale trouve naturellement son complément dans la pédagogie spéciale des disciplines que les maîtres des C.E.G., plus polyvalents que les professeurs certifiés des lycées, auront à enseigner (13).

Aux termes de cette formation les élèves subissent, avant de pouvoir être titularisés, les épreuves théoriques, puis pratiques d'un C.A.P./C.E.G. (certificat d'aptitude pédagogique pour les collèges d'enseignement général).

Il est enfin une dernière catégorie d'instituteurs qui auront à enseigner des enfants du niveau d'âge du second degré, non plus, et concurrentement avec un personnel de formation secondaire, dans les classes normales du premier cycle de ce degré, mais dans des classes qui offrent le caractère bien particulier d'être bien plutôt des classes d'enseignement primaire prolongé que de second degré proprement dit : ce sont les classes dites de transition et classes pratiques. Leur préparation professionnelle à leur tâche est régie par une circulaire toute récente, en date du 16 février 1967 : circulaire à nos yeux remarquable, qui conçoit et organise cette préparation sur un mode tout à fait original par rapport à tout ce que nous avons vu jusqu'ici. Nous en réservons l'examen à la seconde partie, à la partie constructive de cette étude.

(12) C'est nous qui soulignons.

(13) Soit deux disciplines fondamentales (par exemple français et histoire, français et langue vivante, mathématiques et physique, etc.) plus une discipline annexe obligatoire (musique, dessin, travail manuel, éducation physique).

Tel que nous venons de le décrire (14), notre système actuel de formation des maîtres, dont nous avons montré les graves insuffisances pour plusieurs catégories du personnel enseignant, se laisserait, semble-t-il, définir dans son ensemble par deux caractéristiques principales. En premier lieu par son caractère relativement *disparate*. Je dis : *relativement* : car nous n'avons pas été sans relever un assez grand nombre d'analogies et de correspondances dans la manière dont il a été conçu pour la préparation professionnelle des instituteurs, des professeurs de l'enseignement technique, des professeurs de second degré ; mais nous avons eu à relever aussi, de l'une à l'autre, bien des divergences, qui ne sont pas toutes de détail.

Seconde caractéristique, peut-être encore plus frappante, et certainement plus importante et plus grosse de conséquences : la formation professionnelle est actuellement très *dispersée* : tout se passe comme si chaque degré de l'enseignement tenait jalousement à former lui-même son personnel, sans admettre d'intrusion étrangère, et sans guère se préoccuper de ce qui se fait chez le voisin.

Cet état d'esprit « séparatiste » se traduit négativement, en particulier, par le refus implicite, de la part du premier degré, du second degré, du technique de faire appel à l'enseignement supérieur pour une contribution quelconque (ne fût-elle même que partielle) à la formation pédagogique de leurs maîtres. C'est à l'université que l'on recourt pour l'acquisition, par les futurs enseignants, des *savoirs* nécessaires ; mais point, sinon dans la limite de quelques conférences éventuelles de « pédagogie spéciale » sur la discipline particulière qu'ils auront à enseigner, pour l'étude des conditions de la *communication* de ces savoirs.

La carence de l'université dans ce domaine se manifeste par plusieurs signes visibles. Ne retenons que celui-ci : il n'existe dans notre pays — sujet d'étonnement et même de scandale pour l'étranger — qu'une unique chaire distincte et spécialisée de pédagogie.

C'est à Paris qu'on la trouve, tandis que dans toutes les universités provinciales la pédagogie ne donne lieu qu'à un enseignement accessoire et subalterne, habituellement confié au professeur de psychologie dans le cadre de la préparation à la licence de psychologie.

Et c'est ici que nous touchons au suprême paradoxe : il réside en ce que cet enseignement de la pédagogie ne s'adresse qu'à une minorité d'étudiants ; que les étudiants qui auront à enseigner, qui préparent une

(14) Non sans quelques lacunes : nous avons laissé de côté la formation spéciale que reçoivent les instituteurs destinés à l'enseignement des arriérés et inadaptés.

des licences dites d'enseignement ne le reçoivent pas ; que, la licence de psychologie n'étant pas licence d'enseignement, ceux qui la reçoivent ne seront justement par des enseignants, mais bien des praticiens de la psychologie.

C'est de cette situation, dont l'anomalie saute aux yeux, que le Colloque de Caen a récemment envisagé et demandé le redressement, et même le renversement total par son projet de création et de large développement, au sein des universités, d'instituts inter-disciplinaires d'études pédagogiques. A ces instituts incomberait naturellement en premier lieu une tâche de recherche, dont nul ne contestera qu'elle leur revienne de droit : la recherche n'est-elle pas l'une des fonctions essentielles de l'université, et ne lui appartient-il pas de la remplir dans le domaine de la pédagogie, comme dans tout autre. Son examen n'entre pas dans le cadre de cet article, consacré au seul problème de la formation des enseignants. Mais c'est précisément de celle-ci que le rapport présenté à Caen par M. Heller entend réserver une part, et une part essentielle à ces instituts universitaires de pédagogie.

Tout à fait d'accord sur le principe, nous croyons cependant qu'il y a ici des précautions à prendre, des écueils à éviter, et c'est sur ces écueils, sur les moyens d'y parer que nous voudrions ici surtout attirer l'attention du lecteur.

Une première erreur consisterait à mettre en place ces instituts avant qu'ils fussent en état de répondre effectivement à tout ce que l'on croit pouvoir attendre d'eux : ce serait risquer de remplacer le cheval borgne du système actuel de formation des maîtres par un cheval aveugle. Ce système vaut ce qu'il vaut, et nous ne lui avons pas ménagé les critiques ; il a du moins le mérite d'exister et d'être rodé par une longue pratique.

Si nous insistons sur ce point, qui ne touche pas au fond du problème, c'est que la mauvaise habitude s'est instituée au cours de ces toutes dernières décennies de procéder impulsivement et au petit bonheur à toutes sortes de créations « sur le papier » : je veux dire de créer des structures, des institutions qui resteront de longues années hors d'état de fonctionner d'une manière satisfaisante, faute de l'équipement requis en matériel et surtout en personnel qualifié (15).

(15) Je fais allusion entre autres à la création de nouvelles licences, comme les licences de psychologie et de sociologie dans les facultés des lettres : à la multiplication incontestée d'universités trop faiblement outillées et pourvues pour pouvoir être autre chose que des sous-universités, des universités au rabais. Et peut-on dire que dans le second degré les maîtres fussent, qu'ils aient été vraiment préparés à la nouvelle tâche d'orienteurs, que brusquement on leur imposait ?

Il importe beaucoup de ne pas retomber dans cette erreur ; de reconnaître loyalement que, comme l'écrivait récemment un directeur d'école normale (16), « l'université... n'offre pas, *actuellement* (17), une solution au problème difficile de la formation des maîtres, et que, *pour le présent* (18), elle n'est pas prête à assurer la relève des écoles normales (19) ».

Concluons donc sur ce point que les instituts interdisciplinaires d'études pédagogiques, si leur principe est admis, seront à créer non pas partout et tous à la fois, mais très prudemment, très progressivement, université par université, au fur et à mesure que chacune pourra être pourvue d'un personnel enseignant compétent et suffisamment nombreux pour en assurer le fonctionnement dans de bonnes conditions.

Qu'y enseignera-t-on, soit en matière de pédagogie proprement dite soit dans le domaine de ce que nous voudrions appeler les sciences auxiliaires de la pédagogie (physiologie, psychologie et sociologie de l'enfance) ? Sur ces deux points un certain nombre de mises en garde m'apparaissent à nouveau nécessaires. Elles porteront successivement sur chacun de ces deux grands secteurs des sciences de l'éducation, en commençant par le second.

Il ne devrait pas du tout s'agir, à notre sens, de barbouiller nos futurs enseignants d'un vague vernis de connaissances physiologiques, psychologiques ou sociologiques, nécessairement hâtif et superficiel (puisque leur effort principal ne peut pas ne pas porter sur l'acquisition des savoirs et de la culture constitutifs de la discipline qu'ils auront à enseigner). Il ne s'agit pas de surajouter à tous les cours qu'ils ont à suivre dans le cadre de cette discipline le poids d'un enseignement qui viserait (sans d'ailleurs pouvoir y réussir) à être savant, complet et systématique d'une ou deux nouvelles disciplines ; enseignement probablement sanctionné lui aussi, selon la logique du système, par un examen terminal !

La question est tout au contraire de retenir des apports de ces sciences encore jeunes, et souvent encore balbutiantes, cela et cela seulement qui peut être à des jeunes gens appelés à enseigner d'un secours utile pour une pratique plus éclairée du métier qui sera le leur.

(16) M. Paul Juif, dans son article de *L'Education Nationale* (13 avril 1967) : « La rénovation des écoles normales ».

(17) C'est nous qui soulignons.

(18) C'est nous qui soulignons.

(19) Et naturellement aussi des autres centres et établissements où le personnel enseignant reçoit actuellement sa formation.

Nous choquerons sans doute bien des spécialistes si nous disons par exemple que seule une faible partie de l'œuvre d'un Piaget, dont nous n'entendons nullement contester la grandeur, intéresse vraiment la formation des enseignants qui auront devant eux des enfants de dix à douze ans. Sans doute il y a chez ces enfants (et même encore chez l'adulte) bien des survivances de ces traits de mentalité infantile que Piaget nous a décrits avec tant de bonheur. Sans doute encore l'évolution psychologique forme-t-elle un tout continu, où chaque étape n'est pas entièrement intelligible en dehors de celle qui l'a précédée ; ce qui interdit de faire tout à fait abstraction du point de vue génétique.

Il n'en reste pas moins que le travail d'information et de réflexion des futurs enseignants dont nous parlons doit être appelé à s'exercer sur la psychologie de l'enfant de dix à douze ans, bien plutôt que, par exemple, sur l'égoïsme, l'animisme, le réalisme et les autres caractéristiques, selon Piaget, de la psychologie de la petite enfance. Bien entendu, si la formation psychologique et sociologique que nous préconisons ici est celle qui nous paraît à la fois raisonnable et suffisante pour les futurs enseignants, elle ne saurait convenir qu'à eux seuls, et serait tout à fait insuffisante tant pour les futurs chercheurs que pour ceux qui auront à exercer un métier de psychologue praticien, ressortissant directement aux applications de la psychologie, dont ils devront posséder une connaissance bien plus étendue. Cela implique que l'étude psychologique et sociologique de l'enfant devra être, dans les instituts universitaires de pédagogie, très nettement différenciée selon le public auquel elle s'adresse. Et c'est une raison de plus pour ne pas improviser la création de ces instituts, qui devront pouvoir disposer d'un nombre suffisant d'enseignants qualifiés pour qu'il soit possible de satisfaire à cette exigence des différenciations.

Venons maintenant à l'enseignement de la pédagogie elle-même. Ici, l'écueil principal à éviter est le dogmatisme : il n'y a pas de recettes pédagogiques qui soient universellement bonnes, et que l'on puisse transmettre à de futurs enseignants comme si toute leur tâche devait consister à les appliquer mécaniquement. Chargé pendant de longues années de la formation professionnelle d'élèves de l'Ecole normale supérieure de l'enseignement technique, nous leur disions en substance : il n'y a pas de méthode infaillible, il n'y a que de bons maîtres : s'il m'appartient de vous présenter les diverses méthodes d'enseignement, et sans doute aussi de vous expliquer les raisons pour lesquelles telles ou telles d'entre elles, en fait les méthodes actives, sont généralement en honneur et recommandées par les instructions officielles, il ne m'appartient pas moins de vous signaler que les méthodes actives peuvent dégénérer entre les mains d'un maître médiocre, les méthodes « traditionnelles » donner

de fort bons résultats entre les mains d'un maître qualifié. Je concluais qu'en définitive chacun aurait à faire son choix sous sa propre responsabilité, compte tenu de son tempérament, de ses talents, du public d'élèves aussi qu'il trouverait devant lui, de l'expérience enfin qu'il ne pourrait acquérir que dans la pratique même de son métier. C'est dans le même esprit encore que je les mettais en garde contre un appel inconsidéré et prématuré à l'autodiscipline des élèves, parce que, excellente en soi, l'autodiscipline suppose pour réussir la présence d'un maître dont l'autorité morale est d'autant plus grande qu'elle se manifeste moins au dehors.

L'enseignement pédagogique dispensé dans nos universités ne sera, à nos yeux, valable et utile que s'il est donné en souplesse, et dans cet esprit de relativité : faute de quoi il risque de faire beaucoup plus de mal que de bien.

Il est un autre point, peut-être plus important encore, sur lequel il conviendra au maître de pédagogie de nos universités de comprendre et de jouer son rôle avec la plus extrême modestie : ce rôle, s'il est loin d'être négligeable, ne saurait pourtant être considéré comme exclusif, ni même comme le principal.

Que l'on songe, en effet, aux conditions dans lesquelles sont désignés, et seront inévitablement désignés dans l'avenir le maître titulaire d'une chaire universitaire de pédagogie, et ses divers auxiliaires (chargés d'enseignement, maître-assistants, assistants) : c'est, et ce sera sur la base d'un travail apprécié, achevé ou en cours de préparation, sur l'une quelconque des questions intéressant l'immense domaine des sciences de l'éducation (et de leurs « sciences auxiliaires »). Ces maîtres sont donc — et ne sont que — des spécialistes éminents, ou reconnus tels, de ces sciences. Il est possible qu'eux-mêmes n'aient jamais enseigné avant la rédaction de la thèse qui les qualifie. Il est surtout possible (et il serait cruel de donner ici des exemples) qu'ils aient enseigné et aient été de médiocres enseignants : écrire une bonne thèse d'histoire de la pédagogie, ou de philosophie de l'éducation, de psychologie de l'enfance, etc. n'a jamais prouvé que l'on ait été soi-même un enseignant valable. C'est pourquoi ce serait folie de vouloir charger l'université, et elle seule, de la formation théorique et pratique des futurs maîtres de nos écoles, collèges et lycées.

Rappelons-nous d'ailleurs ce que nous disions dans la première partie de ce travail du caractère nécessaire et irremplaçable, à côté des enseignements théoriques, du stage auprès du praticien compétent, qui, lui, ne peut manquer d'appartenir au degré d'enseignement dans lequel l'élève-maître aura lui-même à exercer son métier.

Nous avons noté que cette formation pratique avait elle-même ses limites, et que celles-ci n'avaient pas été toujours suffisamment reconnues : se contenter du stage

pratique, comme se contenter de l'enseignement théorique dispensé à l'université constitueraient deux erreurs de sens contraire, mais aussi graves l'une que l'autre.

La conclusion qui s'impose est donc que formation théorique à l'université et formation pratique « sur le tas » sont également indispensables, et qu'elles doivent être données l'une et l'autre.

Mais ici apparaît un autre danger, particulièrement grave : c'est qu'elles se trouvent simplement *juxtaposées* alors qu'elles devraient être étroitement complémentaires. Nos élèves de l'E.N.S.E.T. nous ont souvent fait part de la difficulté qu'ils éprouvaient à accorder toujours la pratique de leur directeur de stage aux idées qui soutenaient, aux idéaux qui animaient notre propre enseignement de la pédagogie.

Il n'y a évidemment de remède que dans l'établissement d'une étroite collaboration entre « théoricien » de l'université et praticien. Il faut que le premier — ce qui suppose, encore une fois, un ample équipement des instituts de pédagogie en personnel — accompagne et suive ses étudiants tout au long de leur stage de formation pédagogique. Non certes pour donner au praticien des leçons et prétendre lui imposer ses vues : il est difficile, mais nécessaire de nous débarrasser ici des fausses hiérarchies et de reconnaître qu'un bon instituteur est, dans son domaine, tout aussi qualifié que le spécialiste de la psychologie de l'enfance ou de la pédagogie peut l'être dans le sien. Ce qu'il faut, c'est que sur un pied d'égalité, sur la base d'une collaboration confiante et amicale, l'un et l'autre s'appliquent, dans l'intérêt des étudiants qui leur sont confiés, à accorder leurs violons.

Cette collaboration s'impose naturellement dans le domaine de la « pédagogie spéciale » comme dans le domaine de la pédagogie générale.

Si les remarques qui précèdent se situent dans le cadre unitaire des instituts de pédagogie à venir, il va de soi qu'elles s'appliquent aussi et dès maintenant à la formation pédagogique en ordre dispersé qui est actuellement celle de nos futurs enseignants. Et d'ailleurs un pas important et remarquable dans la voie des solutions que nous préconisons vient déjà, en ce qui les concerne, d'être accompli. Il s'agit des mesures adoptées (20) pour la préparation à leur tâche des maîtres appelés à enseigner dans les classes de transition et les classes pratiques. Nous négligerons dans leur analyse ce qui se rattache aux objectifs particuliers assignés à

(20) Par la circulaire du 16 février 1967.

ces classes, qui se proposent avant tout de promouvoir chez leurs élèves les « aptitudes techniques » et les « aptitudes artistiques », pour retenir seulement celles des dispositions prévues qui, largement indépendantes de ces objectifs, nous semblent pouvoir être étendues à la formation de tous les enseignants du premier et du second degrés.

Leur première caractéristique est purement négative, mais n'est pas pour autant moins essentielle : on renonce résolument au type de programme, encyclopédique et bien trop ambitieux, qui a été jusqu'ici de règle : on s'interdit de « proposer un programme de physiologie suivi d'un programme de psychologie et de sociologie » suivi lui-même d'un programme de pédagogie. Et l'on souligne que les quelques précisions données sur la nature des questions à traiter ont un caractère purement « indicatif ».

Ce que l'on entend substituer à ces programmes traditionnels, c'est, en psychologie, « une étude » concrète « de l'adolescent dans ses milieux de vie (21), centrée sur certains aspects jugés essentiels » : essentiels évidemment dans la perspective du maître qui aura à enseigner ces adolescents et qui ne peut les enseigner en les ignorant. Que ce soit bien là la perspective dans laquelle on veut se placer, c'est ce qu'atteste, par exemple, l'attention portée à l'étude des retards et échecs scolaires et de leurs causes : des différences de comportements et de caractères entre enfants ; enfin et surtout de ce qui constitue peut-être le problème numéro un de toute psychologie appliquée à l'éducation et à l'enseignement, je veux dire du problème des *motivations*.

Dans le même esprit, les indications données sur l'enseignement de la pédagogie s'attachent surtout d'une part aux questions que pose la conduite d'une classe, d'autre part à l'étude des « techniques pédagogiques » (techniques audio-visuelles entre autres) dont le maître a besoin d'être informé et devra avoir appris à user avec mesure et compétence.

Nous nous bornerons à cette caractéristique d'ensemble. Dans le détail nous aurions sans doute quelques critiques, ou du moins quelques réserves à formuler (22) ; mais elles ne touchent pas à l'essentiel, c'est-à-dire à l'inspiration de ce document, qui nous paraît excellente.

La formation des enseignants peut-elle, doit-elle se borner à ces années d'apprentissage, antérieures à l'exercice effectif du métier, les seules auxquelles nous ayons jusqu'ici consacré notre examen ?

La réponse à cette question ne saurait être que négative : il est absolument impossible d'admettre, ainsi que le note M. Heller dans le rapport présenté au Colloque de Caen, que « la grande majorité des enseignants puissent faire la classe pendant toute une carrière, c'est-à-dire quarante ans environ, sans remettre à jour leurs connaissances ou leurs méthodes pédagogiques ».

Tel est pourtant en gros, la situation actuelle. Sans doute les maîtres sont soumis au contrôle d'inspecteurs, dont ils peuvent recevoir à l'occasion des conseils utiles (bien que la fonction de l'inspection consiste plus, dans l'état actuel des choses, à noter le personnel placé sous son autorité (23) qu'à le conseiller). Sans doute l'enseignement primaire connaît-il l'institution des conférences pédagogiques, tenues sous la présidence de l'inspecteur, et le second degré celle des stages de perfectionnement, mais accessibles seulement en fait, à une faible partie du personnel. Sans doute encore les jeunes maîtres se voient-ils souvent assistés d'un collègue plus expérimenté qui leur sert de conseiller pédagogique.

Mais ces palliatifs sont bien insuffisants pour assurer vraiment cette *formation continue*, s'étendant bien au-delà des années d'école ou d'université, dont la nécessité n'est plus guère, aujourd'hui, contestée. Et d'ailleurs ils présentent tous à nos yeux un vice rédhibitoire : c'est qu'ils s'inscrivent tous dans le cadre d'un principe traditionnel d'autorité, qui ne saurait plus répondre pleinement aux exigences des temps présents. Il est inutile de réunir des instituteurs, dont beaucoup en fonction depuis des années, quelques-uns chevronnés, si c'est pour les traiter en enfants, invités à écouter la bonne parole du supérieur, à assister à une conférence de l'inspecteur, suivie d'une discussion inévitablement timide, car il y aurait courage... et imprudence à le contredire. C'est de tout autre chose qu'il devrait s'agir, et il est grand temps de s'aviser que l'idéal d'une démocratisation de l'enseignement vaut aussi pour les rapports des maîtres entre eux, et avec la hiérarchie. Ce qu'il faut, c'est, ainsi que l'écrit encore M. Heller dans son excellent rapport, développer « sous le signe de la coopération un fructueux échange d'expériences vécues », c'est créer entre les maîtres un esprit de « communauté vivante », capable de favoriser le progrès de chacun des participants. Il faut que la classe — jusqu'ici si close et qui ne s'entrouvrirait guère que de loin en loin pour la visite de l'inspecteur s'ouvre largement

(21) Familial, scolaire, social, professionnel.

(22) Nous croyons par exemple que, si intéressante et recommandable que soit en principe la méthode de l'étude de cas, elle est aussi très délicate, et que le texte de la circulaire, dans sa

tendance à recourir constamment à elle, lui fait un peu trop confiance.

(23) Et à noter dans des conditions sur lesquelles il y aurait sans doute beaucoup à dire.

aux pairs, en vue d'une confrontation fructueuse des expériences.

Pour dire toute notre pensée, nous attachons beaucoup plus de prix à l'entraînement, au perfectionnement mutuels qu'au perfectionnement « par en haut », par la vertu des instructions, recommandations ou conseils tombés du ciel de la hiérarchie. Nous avons assisté récemment au remarquable effort de rénovation pédagogique qui s'accomplit actuellement à Paris, dans plusieurs écoles primaires du XX^e arrondissement. Il nous a été rapporté que de jeunes maîtres simplement pourvus du baccalauréat, et sans formation ni vocation particulière, étaient souvent gagnés par le climat de ferveur pédagogique qui y règne. Celui-ci constitue sans doute un apport plus précieux à la formation de leur conscience d'enseignants que pourrait être toute préparation didactique à leur métier. C'est un exemple à méditer.

On ne saurait traiter de la formation des maîtres sans être amené à poser au moins une dernière question, dont la solution commande tout l'avenir de notre école.

On parle toujours de formation des *enseignants* ; et nous-même, dans le titre comme dans le contenu de cet article, avons jusqu'ici déferé à cette coutume.

C'est pourtant oublier que la fonction enseignante n'est que l'une des fonctions du maître et que s'il lui appartient sans doute de transmettre des savoirs, il ne lui revient pas moins de *communiquer des valeurs*. En d'autres termes l'enseignant en lui devrait toujours se doubler d'un *éducateur*.

Il faut avouer que rien, ou presque rien n'a été fait jusqu'ici pour le préparer à cette tâche ; et cela explique assez la peine que l'on a par exemple à trouver des maîtres qui acceptent de se consacrer sérieusement à l'instruction civique, à plus forte raison à *l'éducation civique* de leurs élèves (24).

Il est grand temps de songer à combler cette lacune, sans se dissimuler l'immense difficulté du problème : les remarques que nous présentions au début de cet article sur les limites de toute formation *intellectuelle* des maîtres à leur fonction d'enseignants, là où elle ne rencontre pas l'heureux concours de la nature sont encore bien plus valables à l'égard de leur préparation *morale* au métier d'éducateurs.

Il faudra bien pourtant que vienne le jour où notre service de « l'éducation nationale », qui n'a guère été jusqu'ici qu'un service de l'instruction publique, justifiera enfin le nom, légitimement ambitieux, qu'un ministre, il y a une trentaine d'années, avait choisi de lui donner.

Marc-André BLOCH

professeur honoraire de pédagogie
à la Faculté des lettres de Caen.

(24) Cf. notre article : « Instruction civique et éducation civique » dans *L'Education Nationale* du 2 mars 1967.

L'ENSEIGNANT « EDUCATEUR »

Points de repère concernant la formation éducative des enseignants

L'Institution scolaire n'est pas seulement le lieu où se transmettent des connaissances, mais aussi celui où l'enfant et l'adolescent prennent progressivement conscience de leurs possibilités, s'intègrent à une vie collective et se confrontent aux normes et aux valeurs sociales. Cette fonction éducative de l'école tend à gagner en importance, car il ne s'agit plus de donner une fois pour toutes aux élèves un bagage de connaissances, mais de les entraîner à s'informer, à s'exprimer, à communiquer. De plus, la famille n'a plus le moyen comme dans le passé de susciter les attitudes et les choix nécessaires à l'insertion dans une société devenue très complexe.

Dans quelle mesure les enseignants sont-ils préparés à cette évolution de leur rôle ? A quels modèles se réfèrent explicitement ou implicitement les types de formation actuellement pratiqués ?

Nous nous proposons d'apporter dans cet article quelques points de repère qui pourraient servir à poser le problème d'une formation éducative des enseignants (1).

(1) Nous reprenons ici plusieurs thèmes que nous avons été amené à dégager dans une partie d'une étude en cours sur la formation psychopédagogique des professeurs d'éducation physique. (Thèse de 3^e cycle sous la direction de M. Debesse).

On peut distinguer trois aspects dans la formation professionnelle des enseignants :

— La formation « scientifique », au sens large du mot, ou formation « académique » (2), qui vise à faire acquérir les connaissances, les méthodes de recherche et l'esprit de la discipline ou du groupe de disciplines qu'ils ont à enseigner.

— La formation pédagogique spécifique de cette discipline ou de ce groupe de disciplines, ou formation didactique.

— La formation psychopédagogique et sociopédagogique qui tend à susciter chez les futurs enseignants certaines attitudes et certaines conduites en rapport avec le rôle qu'ils sont appelés à jouer. Cet aspect de la formation n'est pas lié à la nature de la discipline enseignée. Il intéresse donc les maîtres de toute catégorie et de toute discipline, ainsi que tous ceux qui sont associés à l'œuvre éducative en milieu scolaire et en dehors du milieu scolaire.

Les divers systèmes de formation accordent une importance variable à chacun de ces trois aspects.

Une première conception met l'accent sur le savoir que doit acquérir le maître (*quoi transmettre ?*). La préparation à l'enseignement tend à se réduire à la formation « scientifique ». Il est admis qu'un haut niveau de culture dans une branche littéraire, scientifique, juridique, technique, etc... comporte assez de garanties d'ordre intellectuel et même d'ordre moral pour satisfaire aux exigences diverses de la pratique enseignante. A chacun d'inventer sa pédagogie : il y réussira d'autant mieux qu'il maîtrisera davantage les notions et les méthodes auxquelles il doit initier les élèves. On tient la pédagogie soit pour un art qui échappe à toute systématisation, soit pour un ensemble de recettes qui ne conviennent qu'aux esprits médiocres. Toute discipline, lorsqu'elle est approfondie jusqu'à ses fondements, développerait des qualités de rigueur, de discernement, de probité, de persévérance qui sont par excellence celles que l'on attend de l'éducateur. On sait que cette conception a longtemps prévalu dans l'enseignement secondaire et que la formation pédagogique du professeur agrégé est toujours réduite à trois semaines de stage dans une classe. L'absence de toute préoccupation pédagogique dans les écoles normales supérieures est à cet égard très significative.

Une deuxième conception valorise la formation didactique. L'enseignant est regardé comme un praticien dont la qualification est proprement pédagogique. C'est la tech-

(2) A. Prost. — Rapport sur la formation des maîtres des enseignements primaires et secondaires au Congrès national du Syndicat général de l'Education nationale (avril 1966) cité dans *Le Monde* du 6-4-1966.

nique de la transmission (*comment transmettre ?*) qui est l'objet principal d'une formation que l'on peut appeler strictement professionnelle. Il s'agit d'apprendre à enseigner la lecture, le calcul, l'éducation physique, etc. Cette formation peut comporter une partie théorique (étude de diverses méthodes), mais elle s'acquiert surtout au contact de la pratique : assistance à des « leçons-modèles » faites par des maîtres expérimentés, exercices pédagogiques, stages dans des classes sous le contrôle du professeur chargé de la formation pédagogique dans telle ou telle discipline. Ce type de formation occupe une place prépondérante dans les écoles normales d'instituteurs pendant la quatrième année, dite de formation professionnelle, où les élèves suivent six heures de cours théoriques de pédagogie spéciale, et effectuent des stages pédagogiques dans des écoles annexes et des écoles d'application. C'est ce même type de formation qui a été introduit dans l'enseignement du second degré avec la création des centres pédagogiques régionaux : après avoir passé la partie théorique du C.A.P.E.S., les élèves-professeurs s'initient à la pratique de l'enseignement de leur discipline durant une année de stage accomplie sous la direction de conseillers pédagogiques.

Une troisième conception de la formation des maîtres subordonne plus ou moins l'acquisition des connaissances et l'entraînement didactique à l'éducation des attitudes favorables à la transmission (que faut-il être pour transmettre ?). Cette conception n'est pas nouvelle. Elle est apparue dès la création de l'école primaire obligatoire sous une forme idéologique et moralisante qui est loin d'avoir disparu. A l'instituteur maître de civisme plus encore que maître de calcul ou de grammaire, on insufflait avant tout la foi laïque, la conscience de sa mission et de sa dignité, la sévère ponctualité. Aujourd'hui la formation personnelle s'entend surtout dans un sens psychologique, en référence au processus éducatif considéré dans sa généralité. Sa nécessité est proclamée non seulement pour les enseignants de toutes les spécialités, mais pour tous ceux qui, à des titres divers prennent part à l'action éducatrice : surveillants, chefs d'établissement, conseillers-psychologues, etc... La connaissance du développement de l'enfant et de l'adolescent, des milieux sociaux, de la situation scolaire, constituerait la base commune de cette formation, ainsi que l'étude des phénomènes de communication et des problèmes relationnels. Depuis longtemps les écoles normales d'instituteurs ont incluí dans leur programme de formation professionnelle la psychologie de l'enfant et l'étude des faits sociaux. Il est prévu également, dans les centres pédagogiques régionaux, des conférences portant sur la psychologie de l'enfant et de l'adolescent et sur les problèmes d'éducation. Mais ces enseignements ne sont pas souvent confiés à des professeurs qualifiés en psychologie et en sociologie. Ils dépassent rarement le stade de l'initiation à des notions

théoriques sur les stades du développement génétique, les méthodes de la psychologie de l'enfant et l'organisation des cycles d'études. Ils sont généralement mal intégrés dans un système centré sur la formation didactique. Comme nous le verrons plus loin, l'idée d'une formation psychopédagogique fondamentale commune à toutes ces catégories d'éducateurs a pris naissance en dehors du milieu scolaire. Elle commence cependant à faire son chemin dans les facultés, les écoles normales, les centres pédagogiques régionaux. La crise du recrutement des enseignants, les incertitudes de la réforme quant à leur mode de formation et de développement des sciences psychologiques et sociales incitent en effet à réviser les méthodes et même les objectifs de la formation des maîtres. S'interrogeant sur les possibilités offertes par le nouveau régime de licence, Maurice Debesse plaide en faveur d'une préparation psychologique des maîtres aux situations éducatives : « Il faut éveiller et nourrir la curiosité d'esprit du futur professeur en face de ses élèves et du système éducatif dans lequel il va s'insérer, attirer son attention sur les difficultés personnelles et autres que tout éducateur doit s'employer à surmonter pour réaliser et maintenir un bon équilibre psychique dans l'exercice de sa profession, enfin et surtout l'entraîner intelligemment et méthodiquement à ses futures activités d'enseignant. » (3)

Dès lors que le succès de la transmission est réputé dépendre davantage de la qualité de la relation entre maître et élèves que de l'étendue des connaissances et de la technique pédagogique, l'image du maître-éducateur tend à éclipser celle du maître-savant et celle du maître-pédagogue. Cette évolution atteint la fonction enseignante dans sa spécificité. Sa signification est ambivalente : en considérant le maître avant tout comme éducateur, on élève sa fonction à la dignité d'une mission qui engage sa personne (ce n'est pas un métier comme les autres), mais du même coup on dévalorise sa compétence : on ne le distingue plus essentiellement des autres éducateurs dépourvus de titres universitaires. Semblable mise en question, largement répercutée dans l'opinion, provoque au sein du corps enseignant de vives réactions : volonté conquérante de novation chez quelques-uns, amertume, résistance au changement et auto-justification chez beaucoup d'autres. Une récente étude a mis en évidence le caractère « affectif et passionnel de la représentation que l'enseignant se fait de sa profession », le passage brutal de l'enthousiasme au découragement qui témoignent de « l'implication totale de la personne dans l'exercice de la profession » (4).

(3) M. Debesse. — Réforme de la licence. — In : *L'Education Nationale*, 11-2-1965.

(4) S. Mollo, J. Guyard et L. Leclerc-Rodriguez. — La représentation de la condition du maître dans la société (enquête menée à l'initiative de la commission française de l'Unesco). — In : *Enfance* n° 2-3, avril-sept. 1966.

L'image du maître-éducateur, éprouvée tantôt comme dégradante, tantôt comme exaltante, tantôt comme fondamentalement ambiguë, cristallise ainsi les craintes et les espoirs, les incertitudes et les tensions qui affectent la crise de la fonction enseignante et la recherche d'un nouveau type de formation. Tout le monde s'entend aujourd'hui pour juger nécessaire un renforcement de la formation pédagogique dans le sens de la dimension « éducative » de la profession. Mais les connotations sont très diverses. Plusieurs modèles de l'acte éducatif s'affrontent et interfèrent les uns avec les autres.

Nous en distinguerons trois : le modèle charismatique, le modèle d'ajustage et le modèle d'affranchissement. Le premier place au centre de l'action éducative la personne du maître. Le deuxième est axé sur la connaissance de l'élève. Le troisième donne la primauté à la relation maître-élève. A chacun d'eux correspond un type de formation éducative caractérisé par la priorité de certains objectifs et l'emploi de certains moyens.

I. LE CHARISME.

Max Weber qualifie de charismatique la domination fondée sur le dévouement hors du quotidien, qui tire sa force contraignante du caractère sacré, de l'héroïsme ou de l'exemplarité d'une personne (éventuellement de l'ordre créé ou révélé par elle) (5). La domination charismatique est :

— garantie par un signe ou une épreuve, ou encore par le sens du devoir de ceux qui sont appelés à une mission charismatique,

— étrangère à la routine quotidienne des structures. Les relations sociales l'établissent sur un mode exclusivement personnel,

— irrationnelle en tant qu'elle échappe à toute règle.

A ce modèle peuvent se rapporter divers thèmes fréquemment développés dans la littérature pédagogique.

Le sacerdoce.

L'Eglise a longtemps détenu le monopole de l'enseignement. L'acte d'enseigner revêtait un caractère sacré : il était l'acte « religieux » à proprement parler par lequel les enseignants étaient mis en relation avec le mystère divin. La méditation du prêtre, personnage sacré, consiste tout à la fois à dévoiler la vérité et à maintenir caché ce qui ne saurait être saisi par l'intelligence humaine. Elle inspire vénération mais aussi crainte et tremblement. L'image du prêtre est évoquée par de nombreux auteurs comme celle qui symbolise le mieux la fonction enseignante (Péguy, Brice Parrain, Gusdorf).

(5) M. Weber. — Social and economic organisation.

Durkheim le désigne comme le modèle de l'autorité magistrale : « Ce qui fait l'autorité dont se colore si aisément la parole du prêtre, c'est la haute idée qu'il a de sa mission, car il parle au nom de dieu dont il se croit, dont il se sent plus proche que la foule des profanes. Le maître laïc peut et doit avoir quelque chose de ce sentiment » (6).

L'autorité morale.

« De même que le prêtre est l'interprète de son dieu, ajoute Durkheim, lui il est l'interprète des grandes idées morales de son temps et de son pays » (7). Son autorité est faite « tout entière du respect qu'il a de ses fonctions et, si l'on peut ainsi parler, de son ministère ». Cette autorité morale qui est « la qualité maîtresse de l'éducateur » (8), est ainsi à la fois un attribut de la fonction et un mérite de la personne. Aux yeux de l'enfant, il apparaît comme « le devoir incarné et personnifié ». René Hubert écrit de la même façon qu'il faut que « l'enfant sente que l'éducateur s'identifie exactement avec la loi qu'il prescrit » (9). L'action du maître est éducative dans la mesure où elle soumet l'enfant à son « ascendant », où elle suscite chez lui le respect du devoir et de la raison auxquels il s'identifie.

Le don pédagogique.

Le thème de la vocation, notion dont la résonance est religieuse, est assez habituellement associé à celui de l'éducateur prêtre ou apôtre. René Hubert définit cette vocation comme un « ensemble d'aspirations et d'aptitudes harmonieusement accordées » (10). Le point de départ, c'est l'amour des enfants et l'amour de l'enfance, « ce sont là des sentiments qui ne se commandent pas et qui ne s'acquièrent guère » remarque René Hubert en citant Henri Gouhier. Il en va de même du don pédagogique qui est « la forme agissante de l'autorité spirituelle. De telles qualités peuvent se développer, se fortifier, se préciser par la formation professionnelle, elles ne s'acquièrent pas absolument par elle ». Pour certains auteurs il s'agit d'une aptitude très spécifique. L'éducateur, selon André Ferré, « doit sentir en lui intimement associé au goût de l'étude et à l'attrance pour les enfants, le besoin d'agir sur autrui, d'exercer son influence, de faire profiter les autres des ressources personnelles de son esprit » (11). S'il ne sentait

(6) E. Durkheim. — Education et Sociologie, p. 72.

(7) Ibid., p. 73.

(8) Ibid., p. 71.

(9) René Hubert. — Traité de pédagogie générale, p. 633.

(10) Ibid., p. 623.

(11) André Ferré. — Morale professionnelle de l'instituteur, 1949, Sudel, p. 25.

pas en lui cette tendance à « ensemençer les esprits et les âmes, il aurait bien lieu de douter de sa vocation d'éducateur ». Au-delà des choix volontaires et des capacités acquises, l'éducateur répondrait à un appel dont il porte en lui les signes.

L'engagement.

Une vocation quasi sacerdotale ne s'accomplit que dans un don de soi total : « Ce qui fait la noblesse de l'éducateur, dit Durkheim, c'est qu'il se donne tout entier à ses élèves, c'est que sans peser en des balances trop subtiles ce qu'il leur doit et ce qu'on lui doit, il se dépense pour eux sans compter ». L'éducateur est voué au renoncement « et d'abord au renoncement aux biens de fortune » (A. Ferré). C'est pourquoi « il n'y a d'éducation possible que dans une atmosphère d'idéalisme fervent » (R. Hubert). Désintéressement, dévouement, oubli de soi, amour, ces vertus ne sont pas seulement souhaitées chez l'éducateur : on considère que sans elles, il n'y a pas d'acte éducatif, mais seulement transmission de connaissances et d'usages. L'acte éducatif échappe par essence à toute mesure, à toute caractérisation, à toute définition en termes de fonction.

La dignité magistrale.

Le maître accède à la dignité d'éducateur lorsqu'il comprend et fait comprendre que le savoir qu'il transmet n'est pas l'objet réel de la communication établie avec l'élève. Georges Gusdorf consacre de nombreuses pages à une analyse de la fonction enseignante qui tend à la représenter comme une activité qui se déploie, hors de toute considération de contenu, dans une zone affranchie de toute détermination historique ou sociale : « La pédagogie réelle se situe par-delà les limites et les intentions de toutes les disciplines. Elle est proprement eschatologique » (12). L'idéal de la maîtrise se réalise en Socrate qui n'est « professeur de rien ».

« Enseigneur sans programme, professeur hors classe et sans traitement, Socrate se bornait à l'essentiel : il était maître d'humanité » (13). Aussi le professeur de philosophie est-il présenté par l'auteur, après beaucoup d'autres, comme le type le plus accompli du maître, du moins dans la sphère de l'enseignement secondaire. Si l'idéologie de l'enseignement primaire valorise davantage l'instruction, elle ne manque pas de prôner la nécessité pour le maître d'accéder à une « culture générale » définie de manière tout aussi formelle, « sorte de frange aux contours imprécis, de halo lumineux se dégageant

de la masse sous-jacente des connaissances » (14). Ainsi « le principal de l'enseignement est donné en plus de ce qui s'enseigne » (15), ce qui fait dire à P. Bourdieu et J.C. Passeron que « l'école accorde paradoxalement le plus grand prix à l'art de prendre ses distances par rapport aux valeurs et aux disciplines scolaires » (16).

Les témoignages, les hommages et les biographies de caractère hagiographique ne manquent pas, dans lesquels l'influence exercée par un maître et l'efficacité pédagogique qui lui est reconnue sont imputées à l'exceptionnel rayonnement de sa personnalité, perçue à la fois comme originale et comme conforme aux stéréotypes courants : l'instituteur rural sévère et bienveillant, le professeur de lycée « humaniste », l'universitaire prestigieux et modeste. Cet olympe où domine Socrate, le modèle des modèles, est peuplé de figures graves et rassurantes inlassablement invoquées par les disciplines et les adulateurs : Félix Pécaut, Jules Lagneau, Bergson, Alain-Jean Duval, Paul Desjardin, pour ne citer que quelques-uns (17). Le lyrisme, parfois saisissant et parfois dérisoire de ces évocations, traduit pour une part la difficulté d'analyser et d'évaluer objectivement les modalités de l'action éducative, faute de concepts et de critères appropriés, et pour une autre part le refus de toute objectivation qui est censée dénaturer l'acte éducatif en brisant son dynamisme (pas de formules, pas de recettes, la vraie pédagogie se moque de la pédagogie...). Positivement il actualise l'aspect émotionnel des situations éducatives et donne ainsi implicitement la prééminence au problème relationnel.

Une telle représentation de la fonction magistrale assigne à la formation des maîtres un objectif d'exemplarité : si le maître, selon le mot souvent répété par P. Desjardin, enseigne en définitive « non pas ce qu'il sait, mais ce qu'il est », il lui faut incarner dans sa personne les valeurs éthiques et culturelles qu'il a pour mission de transmettre, se mettre en mesure d'exercer sereinement une « autorité spirituelle » qui réalise la synthèse des dons, des vertus et des ouvertures (18). Au-delà de toute recette, et même de toute technique, la formation proprement éducative se conçoit sur le mode

(14) André Ferré. — Op. cit., p. 40.

(15) G. Gusdorf. — Op. cit., p. 54.

(16) P. Bourdieu et J.C. Passeron. — Les Héritiers, Paris, 1964, Editions de Minuit, p. 32.

(17) Voir par exemple :

R.M. Mossé-Bastide. — Bergson éducateur, P.U.F.
Alain. — Souvenirs concernant Jules Lagneau, Gallimard, 1925.
Hommage à Alain, N.R.F., sept. 1952.
Hommage à Jean Duval, José Corti, 1958.

(18) René Hubert. — Op. cit., p. 643-645.
Voir aussi Charles Péguy. — Notre jeunesse, Paris, 1942, Gallimard.

Jean Guéhenno. — Sur le chemin des hommes, Paris, 1959, Grasset.

(12) Georges Gusdorf. — Pourquoi des professeurs ? Paris, Payot, 1963, p. 54.

(13) Ibid., p. 55.

de la participation : au contact des « grands pédagogues » dans le sillage de maîtres offerts à son admiration, l'élève-maître confirme et développe sa vocation. Il s'imprègne des habitudes, du style, du langage qui feront de lui un modèle vivant. Il a été admis par exemple que le séjour de quelques semaines dans la classe d'un professeur de qualité et quelques conseils donnés par les inspecteurs généraux suffisaient à parfaire la formation pédagogique des agrégatifs, assurée essentiellement par le bain de haute culture que constituent les études universitaires. C'est en vertu de ce même postulat de l'imprégnation que l'on a en partie justifié le maintien du recrutement des élèves-instituteurs dans les écoles normales au niveau de la seconde, bien que les enseignements, les exercices et les stages pédagogiques ne commencent pour eux qu'après le baccalauréat : du moins viennent-ils dès ce moment dans « le climat » de l'école laïque.

C'est à la réflexion philosophique que l'on accorde alors le plus de crédit pour affirmer la personnalité du maître, éclairer ses options et situer son action en fonction d'une conception de la destinée humaine (19). C'est la réflexion philosophique qui fait accéder le maître à la dignité d'un éducateur conscient des finalités qu'il poursuit et des moyens qu'il met en œuvre.

II. LA TECHNICITE EDUCATIVE.

En un sens très différent le maître-éducateur est celui qui se préoccupe essentiellement d'ajuster son intervention aux besoins et aux possibilités de l'élève. Dans le modèle d'exemplarité cette préoccupation n'était pas absente : la vocation éducative impliquait le sens de l'enfance, l'aptitude à comprendre les problèmes de la jeunesse, mais elle apparaissait comme une composante de la sagesse magistrale et non comme une exigence technique liée à une connaissance objective de la nature enfantine et des conditions de son développement. Pour cette raison la compréhension de l'enfant et de l'adolescent, purement intuitive, était magiquement garantie par l'effort de l'éducateur pour rester jeune, par « le refus de vieillir ».

Au contraire, la recherche d'une technicité pédagogique recentre le problème sur l'enfant comme objet des

(19) L'essence philosophique de la problématique éducative est continuellement réaffirmée dans les traités de pédagogie à l'usage des élèves-maîtres. Le dernier en date ne manque pas à cette tradition : « D'une part la pensée philosophique indique à l'éducation ses options fondamentales. Là se trouvent l'inspiration même de l'action éducative, la conception et la formulation de ses fins. D'autre part, la réflexion philosophique détermine les moyens propres à viser et à atteindre les fins, en intervenant dans la nature, la construction et l'emploi des méthodes.

J. Leif. — Inspirations et tendances nouvelles de l'éducation, Delagrave, 1967. (Complément du Traité de pédagogie générale de J. Leif et G. Rustin, même éditeur).

transformatives réalisées par l'activité éducative, objet qu'il faut « commencer par connaître », comme le demandait déjà Rousseau. Plus largement, ce n'est pas seulement la nature enfantine qui est prise en considération, mais aussi les milieux dans lesquels l'enfant grandit, le monde social auquel il est soumis. Ainsi se discerne un modèle caractérisé par l'appréhension objective d'une réalité éducative extérieure à l'éducateur, susceptible d'approches et de contrôles scientifiques. Nous l'appelons modèle d'ajustage (20).

Dans la mise à jour du Tome XV de l'Encyclopédie française, « Education et instruction depuis 1935 » Jean Piaget déplore l'absence de technicité du corps enseignant comparée à celle du médecin ou de l'ingénieur. Faute d'être un spécialiste des sciences de l'éducation à la fois praticien et chercheur, l'enseignant, réduit au rôle de simple transmetteur d'un savoir, ne bénéficie pas du statut auquel pourrait prétendre dans nos sociétés la profession d'éducateur. Il ne pourrait conquérir le prestige de l'autonomie intellectuelle désirable que dans la mesure où il recevrait une solide formation psychologique et sociologique de niveau universitaire, c'est-à-dire dispensée en liaison étroite avec la recherche (21). Piaget, pour sa part, tend à restreindre la matière de cette formation à l'étude des fonctions intellectuelles. Ce n'est là qu'une des formes de ce modèle d'ajustage parmi lesquelles nous distinguerons :

Le maître psychologue.

Au couple maître-élève se substitue le couple éducateur-enfant (ou adolescent). L'action spécifiquement éducative suppose que l'enfant ou l'adolescent soit considéré comme personnalité totale, et les diverses disciplines enseignées comme autant de contributions à une action éducative fondamentale. L'observation des élèves, la détermination de leurs intérêts et de leurs « aptitudes », la détermination de leur type caractérologique, l'information sur leur milieu familial et leur cadre de vie fournissent les données jugées nécessaires à un enseignement individualisé. Une partie importante de la tâche du maître consiste alors à poursuivre systématiquement l'étude de chaque cas, à tenir à jour une fiche individuelle sur laquelle on fait figurer les observations faites en classe, les résultats du testing et des enquêtes. Le maître se

(20) Modèle d'ajustage de préférence à modèle d'ajustement, car il s'agit plutôt d'ajuster (c'est-à-dire de rendre conforme) son action à des objets reconnus, comme on ajuste une pièce à certaines cotes, que d'entrer en interaction avec eux et de procéder par corrections successives, schéma qui relève du modèle d'affranchissement.

(21) Jean Piaget. — Education et instruction depuis 1935, Encyclopédie Française, mise à jour du Tome XV, 1965, Société nouvelle de l'Encyclopédie française, Librairie Larousse.

fait psychologue. C'est ce que souhaitait Alfred Binet dès 1911 lorsqu'il disait que, d'enseignant qu'il était exclusivement jusque-là, le professeur devait devenir aussi un observateur, tout en notant l'antinomie entre ces deux activités qui relèvent de deux attitudes opposées : redresser, corriger, enseigner prépare mal à voir, observer, juger (22). Le thème du maître-observateur revient fréquemment chez les protagonistes des méthodes actives, presque toujours sous la forme d'un vœu assez vague. Certains ont cependant cherché à la concrétiser, soit en utilisant divers instruments d'observation et d'analyse du comportement empruntés à la psychologie (23), soit en construisant des schémas d'observation appropriés à la situation scolaire (24). Les exigences de l'individualisation (25) posent le problème de la coordination, non seulement entre les maîtres des diverses disciplines mais aussi entre le personnel enseignant et le médecin, le psychologue, le conseiller d'orientation, l'assistante sociale, pour une connaissance aussi complète que possible de l'enfant, qui seule peut fonder une action centrée sur la personnalité.

Les principes d'individualisation et de coordination avaient guidé l'expérience des classes nouvelles, qui s'étaient donné pour objectif de réintégrer la fonction

(22) Alfred Binet. — Les idées modernes sur les enfants.

(23) Roger Gaillat. — Analyse caractérielle des élèves d'une classe par leur maître, P.U.F., Paris, 1952.

C'est ici la caractérologie leisenienne qui est adoptée comme technique d'investigation de la personnalité de l'enfant, spécialement de ses aspects non intellectuels. La caractérologie, à l'opposé d'autres techniques, apparaît aisément accessible au maître, d'une part parce qu'il peut la manier sans formation psychologique, d'autre part parce qu'elle va dans le sens de la psychologie empirique des enseignants, le plus souvent portée à classer les enfants selon leurs dispositions « naturelles ». Certains auteurs ont décrit l'attitude à tenir et le mode d'intervention à adopter pour chaque type caractériel :

— André Le Gall. — Caractérologie des enfants et des adolescents, P.U.F., 1951.

— Roger Mucchielli. — Psychologie pratique des élèves de 7 à 12 ans, Edit. Sociales françaises, 1958.

(24) Lucien Lefevre a relaté dans « Le professeur psychologue » (Paris, 1949), P.U.F., une expérience d'observation systématique des élèves conçue dans le cadre des « classes nouvelles » secondaires. Cette expérience, orientée vers la constitution d'un dossier scolaire, visait à dresser un tableau complet de la personnalité des élèves : aptitudes, caractère, intérêts en conjuguant tests, observations, résultats scolaires. Elle aboutit à l'esquisse d'une typologie scolaire.

Deux ouvrages récents du même auteur (Le maître observateur et Méthode d'observation psychopédagogique, Edit. sociales françaises, Paris 1967) proposent aux maîtres diverses techniques d'observation, en particulier d'analyse psychologique des travaux écrits dans les diverses disciplines.

(25) Dans ce domaine marginal, mais d'où sont venues la plupart des innovations en matière d'éducation, la nécessité de subordonner l'enseignement à une visée éducative a conduit certaines institutions à concevoir l'enseignement comme une spécialisation de la fonction psychologique. (Cf. J.P. Brugidou. — In : L'équipe de psychiatrie infantile et son psychiatre, ouvrage collectif, Privat, 1967, p. 149.)

d'enseignement dans la fonction éducative. C'est dans le même esprit que la pédagogie de l'enfance inadaptée s'articule sur le dossier individuel et la réunion de synthèse. Avec la création du cycle d'observation, puis, la transformation de tout le premier cycle du second degré en cycle d'orientation, ces principes ont été généralisés, du moins de manière formelle.

Le maître psychopédagogue.

L'activité didactique proprement dite fait un appel constant à la psychologie. Définir l'objectif d'une leçon, justifier le choix d'une progression, le recours à tel ou tel procédé, contrôler les acquisitions, se fait par référence à une représentation plus ou moins claire des mécanismes qui entrent en jeu chez l'élève. La connaissance des lois génétiques, des lois de l'apprentissage, des structures et des processus mentaux doit permettre de critiquer les idées reçues et de se débarrasser de la psychologie implicite secrétée par la tradition pédagogique. On arrive ainsi à l'idée d'une psychopédagogie qui a souvent été définie comme une « pédagogie scientifiquement fondée sur la psychologie » (26). G. Mialaret a critiqué cette définition et proposé d'en inverser les termes : pour lui la psychopédagogie étudie « les conséquences psychologiques de l'action pédagogique, les réactions de l'élève lorsqu'il se trouve à l'école » (27). Que la pédagogie soit conçue comme une application de la psychologie, ou comme une technique qui se contrôle et se perfectionne en analysant systématiquement les conduites qu'elle suscite, la compétence éducative du maître est principalement d'ordre psychologique. La pratique du professeur d'éducation physique échappe à l'empirisme en s'appuyant sur la connaissance objective de la psychomotricité, et celle du professeur de latin ou de mathématiques sur la connaissance objective de la genèse des opérations intellectuelles. Ce faisant elle prend valeur éducative en ce sens qu'elle ne se donne plus pour but de transmettre des notions et d'imposer des normes, mais d'exercer une fonction et d'améliorer les conditions de son exercice.

Le maître agent culturel.

On glisse de la psychologie à la sociologie à partir du moment où le développement individuel apparaît essentiellement comme un processus de socialisation au cours duquel se construisent des conduites de plus en plus complexes selon les modèles culturels caractéristiques d'un type de société. L'éducation se définit comme l'ensemble des actions qui tendent à faciliter l'assimilation de

(26) H. Pieron. — Vocabulaire de la psychologie.

(27) G. Mialaret. — La recherche en psychopédagogie. — In : Revue de l'enseignement supérieur, n° 2-3, 1966.

ces modèles par l'individu, et corrélativement son intégration à la vie sociale. Pour s'ajuster à son objet le projet éducatif est à concevoir à partir d'une connaissance rationnelle des besoins et des normes de la société présente (et future). En milieu scolaire on s'attachera particulièrement pour le présent, à l'étude de la population scolaire dans ses aspects démographiques (évolution de la scolarisation), socio-économiques (disparités culturelles entre les diverses catégories sociales), historiques (valeurs vécues par les jeunes générations) et, pour l'avenir, à la détermination des types de formation appelés par le développement économique et le progrès technique, ainsi que par les changements dans les modes de vie et de participation sociale. La problématique d'une telle sociopédagogie est analogue à celle de la psychopédagogie évoquée plus haut : c'est celle de passage à la constatation à la normativité. Tantôt on attend de l'investigation sociologique qu'elle assigne à la pédagogie ses objectifs et même ses méthodes, tantôt on l'utilise comme un moyen d'analyse et de contrôle des situations pédagogiques (28). L'enseignant ferait œuvre d'éducation dans la mesure où il regarderait les connaissances et les méthodes de sa discipline essentiellement comme des instruments de socialisation, la formation de l'homme social (producteur et citoyen) englobant et justifiant tous les autres aspects de la formation. Aider les élèves à construire leurs perspectives professionnelles et sociales, les sensibiliser aux modèles requis par l'évolution de la société, leur fournir à chaque étape les moyens de se situer et de s'orienter (tâches qui tendent à prendre de plus en plus d'importance au niveau du premier cycle du second degré) imposeraient une nouvelle représentation du rôle éducatif du maître dont il faut souligner l'ambivalence : le maître « agent culturel » ou « travailleur social » dont la mission est de réaliser l'adaptation des jeunes générations à des structures économiques et sociales de plus en plus objectivées et contraignantes (éducation technocratique) et le maître incitateur de contestation qui centre son effort éducatif sur la prise

(28) A. Leon développe le même point de vue (Le dialogue entre chercheur et enseignants). — In : *L'Education Nationale*, n° 814 du 2 février 1967.

Entre autres ouvrages parus ces dernières années, on peut retenir comme représentatif de la première démarche celui de M. Vermot-Gauchy (*L'Education nationale dans la France de demain*, Edit. du Rocher, Monaco, 1965) qui entend déduire du développement prévisible de la production les types de formation que l'école doit réaliser. Voir la critique de ce schéma par J.C. Passeron (*La réforme de l'Université*, Calman-Lévy, Paris, 1967, p. 175 ss.). Pour J.C. Passeron, la démarche sociologique est utile à la pédagogie en ce qu'elle peut « suggérer une disposition active au calcul et à la comparaison et rendre plus difficiles les raccourcis arbitraires de la pensée utopique » (id., p. 279). C'est à cette perspective que peuvent être rapportés les travaux d'Alain Girard et de ses collaborateurs sur l'entrée en classe de sixième.

de conscience de la dynamique sociale et le sens de l'engagement.

Il est admis universellement que la formation des maîtres à tous les niveaux ne se conçoit plus sans une initiation aux sciences humaines, spécialement à la psychologie et à la sociologie, plus spécialement encore aux données de la psychologie et de la sociologie (ainsi d'ailleurs que de la biologie, de l'économie, de l'histoire) qui intéressent plus ou moins directement le processus éducatif. C'est ce que vise la notion de sciences de l'éducation. La nécessité en est rappelée à toute occasion dans les plans de réforme, les colloques et les congrès, en même temps qu'est dénoncée l'insuffisance dans ce domaine des programmes de formation actuellement en vigueur (29). Si les professeurs d'éducation physique reçoivent une formation psychologique et sociologique assez substantielle, les professeurs des disciplines intellectuelles ne bénéficient que de quelques informations données dans les C.P.R. Les élèves instituteurs suivent par contre trois heures de cours de psychologie de l'enfant durant leur année de formation professionnelle (il ne s'agit que de psychologie de l'enfant, toutefois l'enseignement de « pédagogie générale » peut faire appel à d'autres sciences humaines).

Mais le problème de l'ajustage de l'action éducative en fonction d'une connaissance des réalités psychologiques et sociales n'est pas essentiellement un problème de programme ou d'horaire. Si le recours aux sciences humaines est souvent prôné et rarement réalisé, il faut y voir avant tout l'effet d'une assez grande confusion en ce qui concerne les rapports de la pratique éducative et des sciences psychologiques et sociales, confusion qui plane également sur la définition des sciences de l'éducation. Quant il faut justifier l'intérêt d'une formation psychosociologique des enseignants on flotte entre trois sortes de considérations qui prennent souvent l'allure de pétitions de principe :

— Les sciences humaines fournissent les constats grâce auxquels l'éducateur peut délimiter le champ de son action, repérer les obstacles et les occasions favorables. Bien que lacunaires et disparates dans l'état actuel du développement des sciences humaines, ces données élaborées en dehors du milieu éducatif, ou tout

(29) On lit par exemple dans un rapport consacré à la formation des maîtres, au cours de l'un des derniers congrès du Syndicat national des instituteurs, que le complément de culture générale donné aux élèves-maîtres doit être « marqué par la préparation à la vie enseignante et la place de la psychologie et de la sociologie... » (in : *L'Ecole libératrice*, n° 39, 10 sept. 1965).

Le rapport du colloque universitaire de Caen (novembre 1966) préconise l'extension de la formation psychopédagogique et sociale pour les maîtres de tous les ordres d'enseignement, laquelle serait dispensée dans les instituts interdisciplinaires d'études pédagogiques (*L'Education Nationale*, n° 807, 1-12-1966 p. 19).

au moins en marge de la pratique éducative, éclairent les principaux aspects de la réalité sur laquelle opère cette pratique. Elles doivent donc être connues de l'éducateur. Personne ne conteste cependant qu'elles ne suffisent pas à déterminer les choix pédagogiques. Ce sont des « points de repère » dont il faut « tenir compte », sur lesquels il faut s'appuyer. Le flou de pareilles formules traduit l'incapacité où l'on se trouve actuellement de concevoir en cette matière les rapports entre le savoir théorique et les exigences de la pratique, et sans doute aussi la grande distance entre la plupart des études de laboratoire et la réalité à laquelle elles sont censées pouvoir s'appliquer.

— Sans chercher à appliquer directement les données de la psychologie et de la sociologie à la pédagogie, on peut penser que la culture de l'éducateur moderne doit donner une part prépondérante à la connaissance objective de l'économie, des structures sociales, du psychisme. D'où l'apparition d'enseignements, de visites et de stages orientés vers la connaissance du monde contemporain : étude des faits sociaux, stages en usine ou dans d'autres milieux de travail, initiations demandées à des spécialistes. Mais le contenu de cette nouvelle culture n'est défini que de manière très approximative, ainsi que les formes pédagogiques qu'elle requiert.

— Par l'étude des sciences humaines le futur enseignant peut enfin se familiariser avec des techniques d'observation et d'expérimentation, et plus généralement acquérir une attitude scientifique souhaitable dans un domaine où persistent l'empirisme et le subjectivisme. Mais il reste à spécifier les techniques et à préciser ce que doit être cette attitude quand on les applique à la réalité éducative.

On voit que d'après ce modèle, le maître devient paradoxalement spécialiste de l'éducation dans la mesure où il acquiert une compétence psychologique ou sociologique, et non essentiellement pédagogique. Sans doute cette compétence est-elle recherchée en rapport avec les problèmes posés par la pratique éducative, mais elle ne les concerne qu'indirectement. Ce sont les conditions de l'action éducative, ou ses effets qui sont en cause, non pas l'acte éducatif lui-même dans son déroulement et ses avatars. Il est supposé qu'à partir de la connaissance des réalités psychologiques et sociologiques qui l'entourent, il appartient à l'éducateur de choisir et d'inventer les modalités de son action, que cette connaissance suffise ou non à lui en fournir les critères. Mais la manière dont ses choix s'élaborent dans la situation concrète où il se trouve, le vécu qui est le sien, la relation qui se développe avec les élèves sont laissés dans l'ombre. Le déplacement du problème pédagogique délibérément objectivé et vidé de substance vivante explique sans doute pour une bonne part « la disproportion effroyable » que

constate Piaget entre le développement des sciences psychologiques et la stagnation de la pédagogie (21).

III. LA PRATIQUE RELATIONNELLE.

Affranchir, c'est rendre libre, c'est délivrer de ce qui gêne. L'éducateur, représenté non plus comme celui qui galvanise par le pouvoir de son rayonnement, ni comme celui qui dispose d'une technicité assise sur un savoir rationnel, mais comme celui qui aide à se libérer des diverses entraves (y compris celles qu'il a lui-même introduites) correspond à un modèle qui n'est centré ni sur l'éducateur ni sur l'éduqué, mais sur la relation qui se développe entre l'un et l'autre.

L'émergence de ce modèle depuis une dizaine d'années ne s'observe pas seulement en milieu éducatif. L'étude de la relation thérapeutique a été abordée sous l'angle de ce « troisième terme », qui n'est ni le médecin ni le patient, mais la relation elle-même (30). L'attention accordée aux relations humaines et à leur optimisation dans les entreprises et les administrations s'inscrit dans le même mouvement. C'est un phénomène qui est suscité par certaines insatisfactions et certaines menaces éprouvées dans une société technicienne et bureaucratique dans laquelle l'individu, comme l'a montré Michel Grozier (31), se trouve privé de toute initiative et coupé de ses racines affectives. La régulation des rapports humains qui s'effectuait spontanément dans des structures moins complexes et moins compartimentées exige désormais une élaboration fondée sur l'analyse des processus et des cadres institutionnels. L'école n'échappe pas à ce conditionnement. Dans le contexte français tout particulièrement, le poids d'une tradition fortement intellectualiste, l'hypercentralisation administrative, la rigidité des formes hiérarchiques et du système de sélection par examens et concours ajoutent leurs effets à ceux de la dispersion dans laquelle vivent maîtres et élèves hors de l'école. Les nombreuses critiques qui ont été faites de notre système scolaire depuis la libération par les médecins, les psychologues, les sociologues, les porte-parole des parents d'élèves, les représentants des milieux professionnels et finalement par les éducateurs scolaires eux-mêmes en viennent toutes, quoique par des voies diverses et dans des esprits différents, à faire un constat de carence de l'école quant à sa fonction éducatrice entendue en ce sens d'affranchissement. L'inadaptation de l'école à notre temps apparaît en dernière analyse comme incapacité à se concevoir et à s'organiser en tant que lieu de parole,

(30) J.P. Valabrega. — La relation thérapeutique malade-médecin, Paris, P. U.F., p. 40 : « Dans l'étude de la relation thérapeutique, le médecin est objet d'observation autant que le patient, ou, plus exactement, c'est la relation même, dans un troisième terme, qui est à observer. »

(31) Le phénomène bureaucratique, Paris, Edit. du Seuil, 1964.

d'échanges et de coopération. Toutefois le diagnostic varie selon les approches, et corrélativement diverses orientations sont proposées en ce qui concerne la formation des maîtres.

On peut discerner trois courants. Le premier trouve son inspiration dans la psychanalyse, le second dans la psychosociologie des groupes, le troisième dans les recherches institutionnelles. Chacun d'eux, tout en privilégiant un aspect du processus relationnel (respectivement la relation interindividuelle, la relation dans le groupe, et la relation médiée par l'institution), s'attache à saisir directement la dynamique de la situation éducative et à faire dépendre l'efficacité éducative de la capacité d'évaluer et d'assumer cette situation.

L'implication personnelle.

L'idée que l'action éducative mobilise la personnalité totale du maître et non pas seulement son activité intellectuelle est un lieu commun. Nous l'avons trouvée au centre du modèle charismatique, formulée en termes de valeur. Elle a pris cependant une signification nouvelle, d'une part avec le développement de la profession d'éducateur, d'autre part sous l'influence de la psychanalyse : l'apparition de l'éducateur spécialisé dans les institutions de l'enfance inadaptée, dont la fonction a d'abord été définie négativement (l'éducateur s'occupe des enfants en dehors des heures de classe et d'atelier) a posé dans la pratique le problème d'une action éducative pure, privée de support que constitue pour le maître le savoir à transmettre, ou, pour le moniteur, la technique à faire apprendre. Dans une première phase on a cherché à mettre entre les mains de l'éducateur des techniques parascolaires empruntées à la pédagogie des mouvements de jeunesse et de l'éducation populaire : jeux dramatiques, activités plastiques et musicales, sport, entraînement mental, animation de discussions et de veillées, en mettant l'accent non sur le contenu de ces techniques, mais sur la « formation humaine » dont elles donnaient le prétexte, (« influence personnelle » de l'éducateur, éducation du caractère) en même temps que sur les possibilités d'observation qu'elles offraient. Le modèle charismatique se combinait ici avec le modèle d'ajustage. Puis on en est venu à définir l'éducateur comme un « technicien de la relation » (32) qui pour

(32) On peut juger de l'évolution accomplie sur ce point en comparant les propos tenus à douze ans de distance dans deux congrès de l'UNAR (Union nationale des Associations régionales pour la sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence) en 1950 et 1962, tous les deux consacrés aux techniques de la rééducation. Au cours de chacun de ces deux congrès des travaux ont été consacrés à la fonction de l'éducateur spécialisé. En 1950 on se réfère, non sans exprimer une insatisfaction, à la définition négative mentionnée plus haut, et on tente d'analyser les tâches de l'éducateur en termes de pédagogie. En 1962, l'éducateur spécialisé est défini

agir sur la personnalité de l'enfant ne dispose d'aucun autre instrument que sa propre personnalité. A ce stade la fonction éducative apparaît assez nettement différenciée de la fonction enseignante. Elle prend un caractère franchement psychologique, non pas seulement en ce sens qu'elle requiert l'ajustement aux structures psychiques de l'éduqué, mais parce que cet ajustement met en question les structures psychiques de l'éducateur.

Parlant de « l'éducateur psychologue » qui forme les enfants et qui est formé par eux, G. Amado et G. Guyot notent en 1957 que « ce qui manque encore aux éducateurs, c'est la connaissance consciente, acquise sur le vif, de leurs principales réactions dans les relations humaines individuelles et de groupe, au milieu desquelles ils travaillent » (33). Ce thème a été maintes fois repris. Dans tous les secteurs de l'enfance inadaptée la formation de l'éducateur spécialisé se conçoit désormais avant tout comme une formation à la relation (34).

La théorie psychanalytique de la personnalité a fourni l'appareil conceptuel de cette psychologie relationnelle. La capacité d'établir une relation positive est représentée en termes de maturité affective. Elle exige une lucidité qui conduit à reconnaître l'importance de la vie émotionnelle et de l'inconscient dans les attitudes éducatives. Comme en psychothérapie, le jeu des phénomènes transférentiels et contre-transférentiels est souligné. L'identification normative grâce à laquelle l'enfant peut accéder aux conduites sociales en toute spontanéité (35) n'est réalisable que dans la mesure où l'éducateur devient conscient de ses motivations, de ses fantasmes, de ses

comme « un technicien de la relation et de la réadaptation » qui « met en jeu son être profond ». Les formulations psychologiques ont remplacé les recommandations pédagogiques. Il est significatif que dans l'intitulé du thème de ce congrès, « L'évolution des « techniques » de réadaptation de l'enfant et de l'adolescent » le mot « technique » ait été mis entre guillemets. Les problèmes soulevés par cette évolution ont fait l'objet d'une analyse très complète au cours des journées d'études organisées par le Centre de Vitry en décembre 1966 (L'équipe de psychiatrie infantile et son psychiâtre. Etudes et recherche de psychiatrie infantile, Privat, 1967).

(33) G. Amado et G. Guyot. — L'éducateur psychologue, *Enlance*, n° 2, mars-avril 1957.

(34) Un numéro spécial de la revue *Rééducation*, consacré aux Ecoles d'éducateurs (février-mai 1966) atteste la convergence de telles préoccupations. On y lit en particulier sous la plume de E. Jouvinat : « Il est nécessaire que ces éducateurs et ces éducatrices soient eux-mêmes « formés » c'est-à-dire qu'ils aient atteint leur stature d'adulte, qu'ils aient trouvé les dimensions de leur personnalité : cela signifie qu'ils aient réussi — et peut-être qu'on les ait aidés — à régler leurs propres problèmes, en particulier sur le plan affectif qu'ils se soient assurés de la maîtrise de leurs pulsions, qu'ils aient pris conscience des relations qu'ils sont susceptibles d'établir en raison de leurs limites avec autrui saisi en tant qu'individu, en tant que groupe social et en tant que partenaire d'une équipe de travail » p. 30.

(35) A. Besnard. — Psychanalyse du lien interhumain, Paris, P.U.F., p. 167 et ss.

réactions défensives. Aussi certains auteurs en arrivent-ils à définir l'éducation comme une « psychanalyse appliquée » (36), et à confondre la relation éducative avec la relation thérapeutique.

Il n'est d'ailleurs pas nécessaire d'aller jusque-là pour estimer que l'éducateur doit avoir une expérience psychanalytique. Freud avait lui-même dégagé en 1932 les avantages d'une formation psychanalytique des éducateurs : « Seule l'étude approfondie de la psychanalyse est capable de constituer une préparation suffisante à l'exercice d'une pareille profession. Le mieux est que l'éducateur ait lui-même subi une psychanalyse car, sans expérience personnelle, il n'est pas possible de s'assimiler l'analyse ». Faute d'une psychanalyse jugée trop coûteuse et irréalisable pour l'ensemble des éducateurs, on aura recours à d'autres techniques : la supervision (37) ou le groupe de discussion fonctionnant sous la direction d'un psychanalyste conçu sur le modèle des groupes de médecins de Balint (38).

C'est également à partir de la pratique thérapeutique que Rogers a élaboré le concept de non-directivité dont il a lui-même proposé l'application à la pédagogie, tout en marquant les différences spécifiques entre la relation thérapeute-client et la relation maître-élève (39). Comme pour le thérapeute la condition majeure de l'établissement d'une relation positive réside pour l'enseignant dans une attitude vis-à-vis de lui-même, la « congruence » qui est conscience et acceptation des sentiments qui sont les siens. C'est en manifestant sa présence comme une personne, et non comme une exigence scolaire incarnée, qu'il peut accepter les autres tels qu'ils sont, les mettre au contact des problèmes, s'offrir à eux comme une ressource disponible, et par là ouvrir le champ à leur créativité.

Cette assimilation plus ou moins complète de la fonction éducative à la fonction thérapeutique a rencontré des oppositions chez les éducateurs. Si le centrage sur le problème relationnel leur a permis de concevoir leur

(36) Défenseurs et adversaires de cette thèse se sont affrontés au cours des journées d'études du Centre de Vitry (cf L'équipe de psychiatrie infantile et son psychiatre, op. cit.).

(37) Une première expérience de formation complémentaire des éducateurs de l'Education surveillée faisant intervenir la supervision a été faite au cours de l'année 1966-67 par le Centre de formation et de recherche de Vaucresson.

(38) G. Mauco. — Psychanalyse et éducation, Paris, Aubier-Montaigne, 1967, p. 234 et ss.

(39) Carl R. Rogers. — Le développement de la personne, trad. Dunod, Paris, 1966. — Chapitre X : Enseigner et apprendre - réflexions personnelles, et Chapitre XI : L'apprentissage authentique en thérapie et en pédagogie.

Ce point de vue est également soutenu par André de Peretti qui pense à une thérapie non psychanalytique d'inspiration rogérienne : « sans vouloir imposer un modèle strict, je crois utile à la formation d'un formateur l'expérience d'une relation thérapeutique » (A. de Peretti. — Liberté et relations humaines, Epi, Paris, 1966, p. 289).

rôle comme distinct de celui des enseignants, et d'échapper par là à la condition de sous-enseignants, il comporte en effet le risque de faire d'eux des sous-thérapeutes. Ils sont alors portés à insister sur le caractère multidimensionnel de leur pratique : il ne s'agit pas seulement pour eux d'instaurer avec les enfants une relation non-défensive, mais de promouvoir un style relationnel en rapport avec des perspectives sociales. Il leur faut sans doute s'accepter eux-mêmes mais aussi s'engager (40).

Le problème de l'implication personnelle de l'éducateur s'est posé avec une acuité particulière pour l'éducateur spécialisé à la recherche d'une définition de son statut et de son rôle, dans un contexte psychiatrique, à propos d'enfants perturbés. Le concept d'éducation (progressivement substitué à celui de rééducation) s'est chargé de ce fait de significations nouvelles selon lesquelles l'affranchissement de l'éduqué est conditionné par l'affranchissement de l'éducateur.

Ce modèle est évoqué de plus en plus fréquemment au sujet de la relation maître-élève. Un monde en constante transformation impose à l'école une révision déchirante non seulement des programmes et des structures, mais des attitudes éducatives fondamentales. Or, comme le dit S. Lobovici : « à partir du moment... où le maître réfléchit aux sources et aux conséquences de son attitude, il se sent inévitablement moins assuré, et des problèmes incessants se posent qu'il ne saura résoudre en évitant les rationalisations dangereuses que par la solidité de son équilibre personnel » (41).

C'est à un rôle constructif, et non plus à un rôle de pure conservation qu'est appelée l'école. Le maître doit manifester, ainsi que le remarque W.D. Wall, « davantage de maturité, de stabilité et de pénétration » et « l'un des buts essentiels de sa formation professionnelle doit être d'assurer son propre développement psychologique » (42). Il n'est plus le maître charismatique auquel la dignité magistrale assurait sécurité et prestige. Il n'est pas perçu et il ne se perçoit pas lui-même comme un technicien de l'action pédagogique. Il connaît donc, comme le remarque G. Mauco, qui a souvent insisté sur les aspects affectifs de la relation maître-élève, « une diminution de son autorité formelle et la nécessité accrue d'affirmer sa valeur personnelle » (43).

(40) Voir à ce sujet le rapport de Guy Dreano et la discussion qui suit sur « la psychopédagogie, mal indispensable ou science qui se cherche » aux journées d'études du Centre de Vitry (op. cit.).

(41) Serge Lobovici. — Notions psychodynamiques sur le groupe scolaire, Applications thérapeutiques, *Revue de neuropsychiatrie infantile*, mars-avril 1967.

(42) W.D. Wall. — Education et santé mentale, Unesco, Bourrellet, Paris, 1955.

(43) G. Mauco. — Les transformations sociales et l'éducation. In : *L'école des Parents*, n° 2, 1964, voir également du même auteur : L'éducation affective et caractérielle de l'enfant, Bourrellet, 1965 et Psychanalyse et éducation, Aubier-Montaigne, 1967.

On comprend que cette crise de la fonction magistrale soit profondément ressentie par les psychiatres, les psychologues et les rééducateurs qui voient se multiplier les phénomènes d'inadaptation qui lui sont imputables. Il leur arrive de tenir à ce sujet des propos non dénués d'agressivité. Quant aux enseignants, l'incertitude présente concernant leur statut et leur rôle, bouleversée par l'introduction de nouvelles techniques et par la concurrence de « l'école parallèle », conduit certains d'entre eux à remettre en question leurs attitudes éducatives et à s'interroger sur les implications de la relation maître-élève (44). Il faut cependant remarquer que cet intérêt reste le plus souvent d'ordre intellectuel et méthodologique. Il ne se traduit qu'exceptionnellement en une demande de formation personnelle orientée vers le changement des perceptions et des attitudes. Cette demande n'a été clairement formulée jusqu'ici que par des maîtres ou des administrateurs engagés dans une action éducative spécialisée ou marginale (45).

La relation dans le groupe.

Le deuxième courant qui saisit l'éducation comme un processus relationnel, se rattache aux recherches de Moreno et de Lewin, initiateurs de la psychosociologie des petits groupes. C'est dans ce courant que s'inscrit l'expérience dont nous rendons compte dans cet ouvrage. Nous aurons donc amplement l'occasion de revenir sur les notions qu'il propose. Bornons-nous pour le moment à repérer ses lignes de pénétration dans le domaine scolaire.

La situation éducative est une situation de groupe, qu'il y a intérêt à comprendre comme telle, au-delà des interactions individuelles qui s'y développent : la pensée pédagogique a reconnu depuis toujours son double aspect d'organisation collective du travail et de modèle de la vie sociale. Dans la pédagogie traditionnelle, le maître qui fait régner la discipline, qui règle la compétition en toute justice, qui obtient un « bon esprit » dans sa classe, mérite d'être appelé un éducateur. La vie du groupe est

orchestrée par le maître qui en est le chef, du moins dans ses manifestations admises, et elle est à l'image de sa personnalité. L'autorité n'est pas affaire de méthode, mais de qualité morale. Le sens du groupe n'est rien d'autre que la conscience d'une mission abstraitement définie.

A proprement parler, il n'y a pas là de vie de groupe, mais seulement un collectif caractérisé par son inertie. Avec la pédagogie active apparaît le souci de faire droit aux besoins de communication et de coopération fortement ressentis par les enfants et les adolescents, de l'encourager et de l'utiliser à des fins scolaires et à des fins sociales. Le problème de l'autorité du maître se pose dans des termes différents. Il ne s'agit plus de donner des ordres et d'exiger l'obéissance, mais d'accueillir et de proposer, de répercuter et de coordonner. Dans la communauté scolaire de Dewey, dans les groupes de travail de Cousinet, dans la classe coopérative de Freinet, le rôle du maître fait question, et corrélativement le rôle des élèves. Le maître n'est plus l'unique ordonnateur du travail. Les élèves ont le choix de leur rythme et de leurs instruments, parfois ils décident des buts à atteindre. De toute manière la classe devient un lieu d'échanges. Dans quelles limites, selon quelles normes ? Comment le maître peut-il cesser de conduire le groupe sans abdiquer sa responsabilité ? Comment peut-il s'impliquer dans le groupe sans y être prépondérant ? Entre l'autocratie dissimulée sous un libéralisme de façade et le laisser faire total, où est la mesure ? Comment éviter de sauter de l'un à l'autre ? Ces questions demeurent sans réponses concrètes si l'on ne dispose pas d'une théorie et d'une pratique relatives au fonctionnement des groupes. Là réside l'incertitude des fameuses méthodes nouvelles, tant vantées, mais trahies ou délaissées sous des prétextes divers : la pédagogie « active » déclenche un processus qu'elle n'a pas toujours le moyen de contrôler.

Les travaux de la psychologie sociale sur les petits groupes et l'expérience des groupes de formation en milieu industriel ont été connus relativement tard dans le milieu scolaire. L'intérêt du recours à la dynamique de groupe comme technique de formation des professeurs a été exposé pour la première fois au public enseignant français par Lily Herbert, professeur de psychopédagogie à l'Université de Manchester, dans une conférence donnée à l'Institut pédagogique national, en janvier 1959 (46). C'est en mai 1962 que fut organisé par l'A.R.I.P. (Association pour la recherche et l'intervention psychosociologique)

(46) Lily Herbert y rapportait une expérience de formation des professeurs de français à l'Institut de pédagogie de l'Université de Manchester. L'objectif était défini à deux niveaux, opératoire (entraînement à la direction de la classe) et affectif (apprendre à supporter l'hostilité des groupes). Les techniques employées étaient la discussion de groupes conduits de manière non-directive et le jeu de rôle.

(44) La plupart des sessions d'information et de perfectionnement organisées au cours des dernières années par divers mouvements pédagogiques (Rencontres pédagogiques, Cercles de recherche et d'action pédagogique, Enseignement 70, Centre d'entraînement aux méthodes d'éducation active, etc...) ont mis à leur ordre du jour l'étude de la relation maître-élève.

(45) Ainsi Fernand Oury qui, dans son livre « Vers une pédagogie institutionnelle », écrit en collaboration avec une psychologue, plaide pour l'introduction de la psychanalyse à l'école, est professeur de classe de perfectionnement. Les enseignants qui ont apporté leur contribution aux journées d'étude sur « les relations affectives enfants-éducateurs » organisées par le Centre psychopédagogique Claude Bernard en mai 1966 étaient tous engagés dans des activités de rééducation. André de Peretti dont nous avons évoqué plus haut le point de vue a mis en œuvre à l'Institut national d'administration scolaire et universitaire des formules nouvelles de formation.

giques) un colloque dans lequel enseignants, psychologues, responsables de formation et éducateurs ont exploré en commun les perspectives ouvertes à la pédagogie par les développements de la psychosociologie des groupes. Une partie des interventions et des discussions de ce colloque a été publiée dans un numéro spécial de « *L'Education Nationale* » sous le titre « le groupe maître-élève » (47). Les réactions très vives qu'il a suscitées dans le sens de l'intérêt et dans le sens du refus montrent que l'on touchait là à un point sensible de l'image que l'enseignant se fait de lui-même (48). Depuis lors, l'idée que la formation des enseignants doit comporter une formation à la relation et aux communications a largement progressé. Si elle a perdu assez rapidement sa signification scandaleuse, c'est que les concepts et les techniques de la psychosociologie des groupes collent particulièrement avec l'expérience de la classe et en relèvent les structures. Analysant le modèle pédagogique du training-group, Georges Lapassade avait montré dès 1959 que la participation à des séminaires de groupe ouvrait la voie à « une découverte vécue des postulats fondamentaux de la pédagogie » (49). Plus récemment Janine Filloux a analysé le fonctionnement du groupe-classe à la lumière des concepts de la psychologie des groupes et de la théorie rogerienne de la non-directivité (50).

A partir de ses recherches, de nombreuses informations ont été données sur la pédagogie de groupe depuis quelques années dans les écoles normales, dans les publications pédagogiques et dans les colloques (51). Le colloque universitaire de Caen, dans son rapport final sur la formation des maîtres, soulignait que « la pédagogie n'est, pour l'un de ses aspects essentiels, qu'une des formes de la communication » et mentionnait la dynamique de groupe et la conduite des réunions parmi les techniques pédagogiques auxquelles les maîtres devaient être initiés (52).

(47) Le groupe maître-élève, *L'Education Nationale*, n° 22 du 14 juin 1962. Le colloque a été prolongé par un ouvrage collectif : *Pédagogie et psychologie des groupes*, Edit. de l'Epi, Paris, 1964.

(48) Voir les éléments du débat ouvert par ce numéro spécial dans les numéros suivants de *L'Education Nationale* : n° 23 du 22 juin 1962, p. 15 ; n° 24 du 20 sept. 1962, p. 16-17 ; n° 25 du 18 oct. 1962, p. 10-13 ; n° 34 du 29 nov. 1962, p. 9-13.

(49) G. Lapassade. — Fonction pédagogique du T. Group, *Bulletin de psychologie*, n° 158-161, numéro spécial, « Groupes », février 1959.

(50) Janine Filloux. — Réflexions sur l'attitude non-directive en pédagogie, *Bulletin de psychologie*, n° 215, 10 févr. 1963.

(51) Cahiers pédagogiques.

(52) *Revue de l'enseignement supérieur*, n° 4, 1966 : L'Université face à sa réforme, p. 155.

La Faculté des lettres et sciences humaines de Nanterre assume depuis deux ans un stage annuel de sensibilisation aux phénomènes de groupe pour les élèves des IPES. En 1966 un stage de même nature a été organisé par l'Institut pédagogique national au bénéfice

L'intérêt d'une connaissance des phénomènes de groupe est aujourd'hui reconnu. Mais justement cette connaissance, si elle se limite à des informations, trahit son objet. Il ne peut y avoir de formation à la perception et à la conduite des groupes qu'à partir d'une expérience de groupe, à partir d'un groupe de formation. Or la possibilité pour les enseignants de participer à des groupes de formation est rarement offerte (53). Tandis que des séminaires de groupe sont de pratique courante et institutionnellement intégrés pour la formation des éducateurs de l'Education surveillée, les cadres des écoles d'éducateurs (spécialisés) et des écoles de service social, instituteurs et professeurs ne trouvent pas l'équivalent à l'intérieur de l'Education nationale et doivent s'adresser à des organismes extérieurs.

S'il est vrai, comme le remarque M. Debesse, que les méthodes de groupe s'inscrivent dans la ligne des méthodes d'éducation nouvelle en ce sens que « l'attitude permissive, l'attitude prospective, l'appel à la créativité leur sont communs » et que « les unes et les autres rejettent la conception, même implicite, d'un maître infailible et omnipotent » (54). Elles s'en distinguent néanmoins radicalement par leur problématique : la relation éducative n'est plus saisie comme la relation du maître avec le groupe des élèves constitué devant lui, mais comme un système de relations qui se développe dans le groupe maître-élèves. En mettant son propre rôle en question, le maître déplace le centre de gravité du processus éducatif : « La formation devient une relation formatrice à deux pôles » (55). C'est l'évolution de ce système relationnel qui mobilise chez les élèves et chez le maître des dispositions créatrices, les incite à changer d'attitude, à varier leurs démarches : en cela consiste l'action de formation. La notion de formation, couramment employée en pédagogie dans un sens faible et général, prend ici le sens fort et spécifique que lui a conféré son usage dans l'entreprise : transformation de la personnalité à travers les interactions dans un groupe (56).

des professeurs chargés de faire démarrer le Collège d'enseignement général expérimental de Marly-le-Roi. A notre connaissance il n'y a pas d'autre réalisation analogue dans le cadre de l'Education nationale.

(53) L'Institut de formation en psychopédagogie familiale et sociale, organisme dérivé de l'Ecole des parents et des éducateurs, a réalisé des stages à l'usage des enseignants ou des élèves-maîtres, des écoles normales dans diverses académies et développe actuellement sa collaboration avec l'Education nationale.

(54) Préface à *Pédagogie et psychologie des groupes*, op. cit., p. 10.

(55) G. Lapassade. — Fonction pédagogique du T Group, op. cit., p. 433.

(56) H. Giscard. — La formation et le perfectionnement du personnel d'encadrement, P.U.F., 1950, p. 98.

La dimension institutionnelle.

Non seulement la relation maître-élève reste une abstraction si on ne dépasse pas le niveau des échanges interindividuels pour la situer dans la dynamique du groupe où elle s'insère, mais le fonctionnement du groupe ne peut pas être considéré en dehors de l'institution à laquelle il se rattache (57).

Tous les réformateurs pédagogiques, doctrinaires, ou réalisateurs, ont traité des problèmes pédagogiques en termes d'institution (aménagement du cadre administratif et matériel, des programmes, des examens, des horaires, etc.) au point de négliger parfois les aspects relationnels du processus éducatif ou de les considérer comme entièrement déterminables par des décrets et des règlements. L'originalité de la « pédagogie institutionnelle » est de rencontrer l'institution par en bas, à partir de la pratique éducative. Elle se révèle alors sous le double aspect d'un donné auquel il faut s'accommoder et d'un acte par lequel on établit des normes de fonctionnement. L'institution instituée constitue le cadre dans lequel se développent les échanges, avec sa propension inévitable à la bureaucratisation. Mais l'institution offre prise à une action instituante au niveau de la classe par laquelle le système de communications et d'activités pourra être indéfiniment amélioré : lois de la classe, conseil de coopération, travail en équipe, etc... Les thèses de la pédagogie institutionnelle, assez disparates selon les auteurs, tirent leurs principes de deux sources d'inspiration.

La première est la psychothérapie institutionnelle qui substitue à la relation duelle de la technique freudienne, l'action de tout le réseau des interrelations de l'institution hospitalière : technique « indirecte » qui introduit entre le thérapeute et le patient la médiation des personnes et des objets qui constituent le milieu ambiant (58).

La seconde est la notion économique et politique d'autogestion. Le rôle éducatif du maître est défini de manière différente selon ces deux tendances : il consiste pour les uns, dans l'esprit des « techniques » Freinet, à

(57) J. Ardoino. — Problématique de la relation maître-élève et dynamique de la classe, in : *L'Education Nationale*, n° 830, 9 juin 1967. Voir également du même auteur « L'esquisse d'un modèle d'intelligibilité dans les organisations » in : « Communications et relations humaines », Institut d'administration des entreprises de l'Université de Bordeaux, 1966.

J. Ardoino, appliquant à la classe un modèle d'intelligibilité des organisations qu'il avait élaboré d'autre part, fait apparaître l'emboîtement des niveaux entre lesquels se distribuent les aspects humains et les aspects organisationnels : celui des élèves, celui des interrelations, celui du groupe, celui de l'organisation et celui de l'institution.

(58) F. Tosquelles. — Pédagogie et psychothérapie institutionnelle. In : numéro spécial de *Psychothérapie Institutionnelle*, Paris, 1966.

multiplier les types d'échanges et d'activités pour que l'école devienne un lieu de parole et le champ ouvert à des identifications multiples (59). Pour les autres, qui associent autogestion et non-directivité, le rôle éducatif du maître implique la remise du pouvoir entre les mains des élèves. Le maître n'enseigne plus, il se fait analyste des processus d'apprentissage, aidant ainsi le groupe à éduquer ses membres, c'est-à-dire à les rendre autonomes et créateurs. Dans le premier cas, la formation et le perfectionnement des maîtres se fera par communication et confrontation d'expériences dans des groupes de maîtres analogues aux groupes Balint, où chacun est à la fois accepté et remis en question à propos de sa pratique de la classe. Dans le second cas, c'est le groupe de diagnostic où sont explorées, éprouvées, analysées les interactions actuelles des participants, qui sera l'instrument privilégié de la formation.

Reste à savoir, dans l'une et l'autre de ces perspectives, où commencent où s'arrêtent la parole du maître, son pouvoir instituant, son contrôle, où se situe sa médiation parmi les médiations mises en œuvre, comment s'articulent dans l'acte éducatif, négativité et positivité. La pédagogie institutionnelle se refuse à le fixer dans des formules : elle tend au contraire à entretenir le dynamisme de l'éducateur dans la contestation plus ou moins agressive de toute formule.

Le modèle d'affranchissement reprend et joint ensemble les démarches antagonistes figurées dans les deux modèles précédents : l'effort de l'éducateur sur lui-même pour s'ajuster à son rôle, l'effort pour ajuster ses interventions à l'enfant et à son contexte social. C'est le nœud relationnel où s'enchevêtrent les composantes personnelles, interindividuelles, groupales et institutionnelles du drame éducatif qui se découvre à travers toutes ses approches. L'éducateur n'est plus ni un mage ni un technicien, mais le praticien de cette relation, à la fois disymétrique et réciproque qui ne cesse de le mettre à l'épreuve. Pourtant, en milieu scolaire où l'éducateur est éducateur depuis des siècles, les fantasmes du passé et l'angoisse de ne plus savoir aujourd'hui comment transmettre, le tiennent encore prisonnier des vieux modèles.

Gilles FERRY

maître-assistant de pédagogie
à la Faculté des lettres de Nanterre (Hauts-de-Seine).

(59) A. Vasquez et F. Oury. — Vers une pédagogie institutionnelle, Maspero, Paris, 1967.

LES CONDITIONS DU DEVELOPPEMENT EN PEDAGOGIE

L'enseignement français fonctionne mal : c'est une constatation devenue banale. Nous la reprendrons liminairement, en dehors de toute vaine querelle, avec le seul souci de chercher à définir ce qui pourrait être fait pour remédier à cette situation.

Les symptômes objectifs de cette maladie s'appellent redoublement à l'école élémentaire, orientation négative dans le premier cycle, élimination dans le second cycle de l'enseignement secondaire. (Nous n'aborderons pas l'enseignement supérieur). 25 % des élèves de l'enseignement élémentaire sont en retard en première année, 35 % en troisième année, 45 % en cinquième année. Ce sont là des pourcentages nationaux tels qu'ils apparaissent à la lecture des statistiques officielles. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire le mal persiste sous une forme plus subtile. A l'entrée de ce cycle, sur le vu des résultats de la scolarité antérieure, un peu moins de 50 % de la population scolaire entre en classe de transition ou demeure dans les classes élémentaires, c'est-à-dire se voit dès onze ans interdire, à de rares exceptions près, l'accès quatre ans plus tard au second cycle secondaire long. Et certes, dans le système actuel, cette inter-

diction n'a rien que de très raisonnable puisque ces élèves n'ont pas pu maîtriser en cinq années de scolarité élémentaire les rudiments jugés nécessaires à l'entrée en sixième classique ou moderne. Quant à ceux qui sont entrés dans ces sections, tous ne franchiront pas avec le même bonheur les quatre années théoriques qui les séparent du second cycle. Il y avait en 1965, 350 000 élèves âgés de douze ans dans l'enseignement public du second degré (lycée, C.E.G., C.E.S.), mais seulement 237 000 élèves âgés de seize ans dans le même enseignement (C.E.T. exclus.) En ajoutant les 91 000 élèves de C.E.T. de cet âge, nombre qui comprend des élèves venus des classes de F.E., on constate la disparition de 22 000 élèves. (Les classes d'âge sont à peu près constantes) (1)

La tyrannie des programmes et des examens.

Telles sont les données brutes, dans la nudité des éléments chiffrés. Que signifient-elles quant au contenu ?

L'enseignement français travaille sur programmes. Ces programmes sont définis a priori par des commissions composées de spécialistes éminents réunis de loin en loin pour rajeunir et distribuer en tranches de niveau une matière jugée nécessaire. Cette distribution se fait en dehors de toute expérimentation, d'après ce que l'on croit savoir de la difficulté des différentes notions et de la capacité des élèves aux différents âges. Une logique toute positiviste et une méconnaissance totale de la génétique psychologique inspire cette manière de faire. Il s'agit toujours de commencer par le plus simple, c'est-à-dire par le plus abstrait, et de bâtir l'édifice par synthèse successive de difficulté croissante. C'est ainsi qu'aux classes de grammaire, succèdent celles de littérature ; qu'aux rudiments de l'arithmétique et de la géométrie succèdent l'algèbre et le raisonnement géométrique. Le progrès intellectuel est ainsi toujours conçu comme purement logique, sans aucun égard pour la discontinuité qualitative de toute croissance mentale.

Les programmes ainsi bâtis font la substance des examens. Les examens, objectifs uniques et contraignants de la scolarité orchestrent toute une succession de compositions trimestrielles, elles-mêmes préparées par les devoirs hebdomadaires. L'avancement des études au cours de l'année est défini par un découpage a priori de chaque matière en « répartitions mensuelles » du programme général de l'année. Toute division avance au rythme de cette progression, car il faut « couvrir le programme ». Les devoirs et les compositions permettent de classer les élèves en fonction de l'assimilation de ce programme. Malheur à ceux qui décrochent ou qui manquent, ou dont manque le professeur. La fin de l'année scolaire voit venir le bilan.

(1) Informations statistiques, n° 95.

Ceux qui ont assimilé dans les proportions jugées satisfaisantes l'ensemble des programmes de chaque matière du niveau sont promus au niveau supérieur. Les autres redoublent ou sont éliminés quelle qu'ait pu être par ailleurs leur réussite dans une matière particulière. Le niveau nécessaire pour obtenir le succès à l'examen et, par voie de conséquence régressive, celui requis pour accéder à chaque classe supérieure est en effet défini par rapport à une moyenne générale, calculée à partir des scores obtenus en chaque matière pondérée de façon théorique (système des coefficients).

L'ensemble de la machine fonctionne donc autour d'un programme général théorique, définissant les niveaux successifs de l'obstacle. Les élèves qui ne parviennent pas à le franchir sont invités à repasser l'an prochain ou sont définitivement éliminés.

L'examen pèse encore d'un poids très lourd sur la manière dont les programmes eux-mêmes sont enseignés. Le nombre des candidats et les facilités de la correction ont conduit les organisateurs des examens à ne retenir des programmes que ce qui peut être facilement mis en œuvre en temps et en espace limité. De là l'importance quasi exclusive donnée par les examens à ce qui peut être écrit ; de là l'importance donnée par l'enseignement, dans les programmes, à ce qui est verbal et objet de mémoire littérale. De là enfin le caractère anti-démocratique du système de l'élimination. Le handicap linguistique hérité du milieu devient en effet le handicap par excellence. Les classes de transition, dernier refuge des redoublants avant l'élimination, peuvent recevoir des élèves d'un excellent niveau logique mais qui, n'ayant pas pu maîtriser le langage écrit, se trouvent irrémédiablement condamnés à une stagnation injustifiée dans d'autres matières où leurs progrès étaient cependant satisfaisants (2). Il n'y a d'ailleurs là que l'aboutissement d'un mécanisme de sélection commencé dès le cours préparatoire avec les échecs dans l'apprentissage de la lecture (3).

Il est assez piquant de constater que les mutations de structure intervenues depuis dix ans n'ont fait qu'accentuer une tendance trop naturelle de notre enseignement. Le souci de la démocratisation a en effet conduit à chercher un décloisonnement des enseignements traditionnels, particulièrement en poursuivant le rapprochement dans le premier cycle secondaire de voies parallèles jusqu'alors sociologiquement diversifiées. C'est ainsi que se sont trouvés rapprochés dans les mêmes établissements, les collèges d'enseignement secondaire, les

canaux jusqu'alors géographiquement séparés dans les lycées, les collèges d'enseignement général, les classes de fin d'études primaires et les premières années d'écoles nationales professionnelles devenues lycées techniques. On a reproché à ces nouvelles structures d'avoir plus juxtaposé qu'unifié. C'est exact, dans la mesure où les trois voies continuent à appartenir à des ordres d'enseignement différents. Mais c'est inexact en considération des programmes que le législateur a cherché et cherche encore à rapprocher, que ce soit en lettres ou en sciences. Certes, le latin continue à spécifier la section classique. Mais les mêmes mathématiques, les mêmes langues vivantes, un même programme d'histoire, de géographie, de technologie introduits peu à peu dans les deux sections modernes conduisent à faire disparaître la spécificité de la section C.E.G. Parallèlement les dispositions nouvelles concernant le recrutement des maîtres affectés à cette section concourent au même alignement. Faut-il s'en réjouir ? Les partisans du « tronc commun » considèrent ces mesures comme trop timides encore. Et certes, idéalement, s'il convient de lever toutes les barrières à la démocratisation, le maintien de canaux distincts, réservés en fait à des clientèles sociologiquement différenciées, peut paraître scandaleux. Mais on oublie trop facilement que cette ségrégation, regrettable en soi, était jusqu'ici spontanée et que la diversité des enseignements correspondait probablement à une diversité naturelle des appétits et des fins poursuivies. Les quatre types d'enseignement antérieurement distribués à ce niveau réalisaient en quelque sorte naturellement une certaine individualisation, adaptant spontanément une matière diversifiée à la nature des esprits appelés à la consommer. Certes, il y avait là un frein à la promotion sociale par les barrières institutionnelles des examens d'entrée. Mais le simple alignement des sections C.E.G. et des sections techniques sur le style et le contenu des sections modernes de lycée a fait disparaître des facteurs certains d'adaptation de l'enseignement à des populations scolaires spécifiées. Ce faisant, la réforme a accru les risques d'inadaptation, de redoublement, d'élimination. D'autant plus que la fusion des enseignements a conduit naturellement à universaliser les examens jusqu'alors, eux aussi, spécifiés. C'est ainsi que le niveau de l'examen d'entrée en sixième constitue depuis dix ans l'horizon de tous les élèves de l'école élémentaire ; le B.E.P.C. et l'examen d'entrée en seconde, celui de tous les élèves entrés dans le premier cycle. La chape de plomb des programmes et des examens se trouve ainsi peser « démocratiquement » sur l'ensemble de la population scolaire de premier degré et de premier cycle, accusant un système qu'atténuait jusqu'alors, dans une certaine mesure, la diversité des canaux et des examens utilisés.

Telle nous apparaît, décrite avec quelque recul, l'immense machine de notre éducation nationale, toute

(2) Bagarra et Tedesco. — Recherches en cours sur les C.E.S. Etude à paraître au *Courrier de la recherche pédagogique*.

(3) Zazzo. — Les conditions de la réussite scolaire. In : *Réadaptation*, n° 110, mai 1964.

entière construite autour de programmes théoriques définis a priori, distribuant de façon didactique un savoir verbal à prétention encyclopédique, peu soucieuse de l'élève individuel, ni de son rythme propre de croissance, ni de sa structure mentale, ni de ses aptitudes particulières.

Le remède : l'éducation « nouvelle » et les méthodes actives.

Tout progrès dans le fonctionnement de l'éducation nationale suppose donc une conversion radicale. La suppression des redoublements et de l'élimination ne peut être atteinte que par l'abandon du point de vue exclusif de la matière et par la prise en considération du sujet enseigné, par l'abandon du didactisme et du verbalisme, conséquences inévitables d'un système où la matière à enseigner est seule prise en considération indépendamment de toute insertion psychologique. Elle demande également le rejet de l'encyclopédisme, dans la mesure où une action de formation individuelle demande du temps, dans la mesure aussi où les disponibilités et les attitudes engendrées importent plus que le savoir accumulé. Elle réclame, pour tout dire, une adaptation de l'enseignement aux élèves tels qu'ils sont, c'est-à-dire non seulement à leur capacité quantitative d'absorption mais encore et surtout à leurs structures mentales et leurs motivations. La rénovation de l'enseignement passe donc par l'adoption généralisée des techniques pédagogiques propres à l'individualisation et aux méthodes actives.

Les praticiens et les théoriciens de ces méthodes ont, en effet, depuis longtemps déjà, défini et expérimenté les conditions d'une pédagogie ainsi adaptée. Les mouvements dits « d'éducation nouvelle » ont, certes, chacun leur originalité doctrinale. Ils se sont opposés parfois violemment en des contestations oratoires où les oppositions de personnes avaient souvent une part plus considérable que les divergences concrètes de méthode. Mais, par-delà ces oppositions superficielles, une communauté de pensée et d'action les rassemble. Ils se posent tous dans la même opposition : le rejet de tout ce qui est formel, défini abstraitement en dehors de l'enfant et de son devenir : les programmes, les examens, le savoir élaboré. Les méthodes d'éducation nouvelle ont pour centre non le savoir mais l'enfant et ses pouvoirs. L'action du pédagogue ainsi inspiré consiste essentiellement à créer le milieu de vie, matériel et humain, susceptible de laisser paraître et se développer l'activité spontanée de l'enfant. C'est pourquoi le plus important à l'école « nouvelle » n'est pas le programme et l'examen, mais l'enfant confié au maître et la croissance de sa personnalité totale dont l'accès au savoir n'est qu'un aspect mineur et dérivé. L'éducation véritable est d'abord

épanouissement dans la joie, conquête d'une personnalité équilibrée où les activités physiques, pratiques, sociales, esthétiques, ont autant sinon plus d'importance que la formation intellectuelle.

Une vue exacte des conditions de cette formation particulière confirme le bien-fondé de ces préoccupations générales. La médecine et la psychologie génétique montrent en effet que l'intelligence se développe sur un humus physiologique et affectif qui la déborde et la nourrit. L'équilibre de la personnalité, la maîtrise de soi, la disponibilité, sont les conditions premières d'un épanouissement intellectuel. Les travaux des sociologues révèlent par ailleurs combien l'infrastructure sociale est importante dans l'accès aux formes élaborées de la communication et du savoir. L'éducation doit donc être globale si elle veut développer authentiquement l'intelligence.

Elle le doit d'autant plus que cette intelligence même, dans ses formes premières, n'a rien d'une activité contemplative et désincarnée tournée vers des idées pures. Au début, l'intelligence spontanée sur laquelle l'éducation doit s'appuyer est fonctionnelle. Elle répond à un besoin d'adaptation et d'équilibre de la personnalité tout entière. C'est pourquoi l'acquisition du savoir doit être motivée et doit correspondre à un besoin de comprendre affectivement vécu et s'insérer dans un courant naturel de communication et d'échanges interpersonnels. Par ailleurs, l'accession véritable aux concepts de la pensée abstraite nécessite des cheminements beaucoup plus longs et beaucoup moins purs que ceux de la communication et de la mémorisation verbales. La psychologie génétique montre comment se construisent les idées mères de l'espace et du temps, comment s'élaborent le nombre et les relations, comment se créent les concepts scientifiques. Elle montre l'importance de l'action vécue avant d'être formalisée, la nécessité des manipulations, des mesures réelles, des schématisations, des rectifications d'erreurs, des constructions tâtonnées. Elle fonde les techniques pédagogiques de la redécouverte dans l'enseignement des sciences pour lesquelles la démarche inductive, le fonctionnement de la pensée hypothético-déductive vivifient l'observation et l'expérimentation valent plus que le savoir encyclopédique et livresque, pour lesquelles l'enseignement doit savoir choisir ses objets et ne pas hésiter « à perdre du temps ».

La pédagogie de l'intelligence doit donc être d'abord une pédagogie de l'action si elle veut éviter l'illusion du psittacisme, de la fausse culture verbale sitôt rejetée qu'ingurgitée. L'important n'est pas de connaître un savoir, mais de maîtriser les processus mentaux par lesquels ce savoir sera non pas appréhendé mais recréé dans une construction personnelle tâtonnée. Le « tâtonnement expérimental » dont parle Freinet dans son lan-

gage imagé est bien la clé de l'éducation active. Il l'est non seulement par le fait qu'aucun savoir n'est véritablement maîtrisé s'il n'a pas été personnellement élaboré, mais par l'option fondamentale conduisant à reconnaître dans le développement des aptitudes et des pouvoirs généraux de l'esprit les fins dernières de l'éducation. Il n'est pas nécessaire de forcer beaucoup la pensée des pédagogues de l'éducation nouvelle pour affirmer que l'objet du savoir n'a pas d'importance, ni qualitativement, ni quantitativement, pourvu que l'esprit, en s'y exerçant, acquière des pouvoirs généraux universellement transférables. On est ici aux antipodes de l'encyclopédisme traditionnel pour lequel il est des connaissances que l'on ne saurait ignorer.

Tels sont les principes incontestables qu'ont définis depuis longtemps les Claparède, les Dewey, les Ferrière, qu'ont confirmé et que précisent tous les jours les travaux de Piaget et de ses équipes, qu'ont expérimenté et qu'expérimentent les disciplines des Pestalozzi, Decroly, Cousinet, Freinet, Gal et de tant d'autres.

Or, tout ceci ne date pas d'hier et c'est bien là tout le problème. Comment est-il possible que des méthodes rationnellement pensées et expérimentées avec succès depuis plus de cent ans n'aient pas encore reçu aujourd'hui l'audience qu'on aurait pu attendre ? Comment expliquer qu'il faille sans cesse rappeler leur existence et sans cesse les recommander sans qu'un début de généralisation puisse être constaté en dehors des initiatives individuelles. Comment expliquer que des témoignages admirables soient toujours à évoquer sans parvenir à entraîner la totalité des enseignants ? Une réflexion sur cet échec est indispensable à qui veut préciser les conditions d'une rénovation pédagogique devenue de jour en jour plus indispensable.

Les essais avortés de généralisation : l'école « libérale » de Ferry.

Historiquement, le premier essai français d'officialisation et de généralisation des méthodes actives paraît remonter à 1880, à l'époque où les républicains cherchaient dans l'éducation le moyen d'asseoir la république dans les masses populaires. Le 31 mai 1880, en installant le nouveau conseil supérieur de l'instruction publique, Jules Ferry, ministre de l'Instruction publique, déclarait : « La réforme des méthodes vous sera présentée dans une série de propositions tendant toutes au même but, à savoir : substituer à la culture exclusive de la mémoire le développement du jugement et de l'initiative propres à l'enfant ; aux procédés a priori, à l'abus des règles abstraites, la méthode expérimentale qui va du concret à l'abstrait et déduit la règle de l'exemple ; reprendre aux longs devoirs écrits, aux analyses grammaticales, aux vers latins que l'on supprime, au thème, à la composition

latine réduite à son vrai rôle et qui cesse d'être le but suprême et la suprême déception un temps précieux qui sera consacré aux explications des auteurs, à ce commerce avec les anciens qui n'est actuellement au fronton des études classiques qu'une enseigne pompeuse, une étiquette sans vérité » (4). Quant à l'enseignement primaire, le même objectif devait être poursuivi : « Mettre l'éducation dans l'école, c'est cette préoccupation dominante qui explique, rallie, harmonise un très grand nombre de mesures qui, considérées du dehors un peu légèrement et quand on n'en a pas la clé, pourraient donner prétexte à des reproches d'excès dans les nouveaux programmes, d'accessoires exagérés, d'études trop variées et qui ne paraissent pas, au premier abord, suffisamment convergentes. Tous ces accessoires, auxquels nous attachons tant de prix, que nous groupons autour de l'enseignement fondamental traditionnel du lire, écrire et compter : les leçons de choses, l'enseignement du dessin, les notions d'histoire naturelle, les musées scolaires, la gymnastique, les promenades scolaires, le travail manuel, la musique chorale qui y pénétreront à leur tour... pourquoi tous ces accessoires ? Parce qu'ils sont à nos yeux le principal, parce qu'en eux réside la vertu éducative, parce que ces accessoires feront de l'école primaire, de l'école du moindre hameau, du plus humble village, une école d'éducation libérale ». (5)

Telles étaient les intentions. Qu'en est-il advenu quatre-vingt-dix ans plus tard ? Constatons tout d'abord que les instructions officielles successives n'ont été, de loin en loin, qu'un commentaire de ces idées fondamentales. L'équilibre intellectuel affectif et physique, la culture du jugement par l'explication des auteurs et l'initiation à la méthode expérimentale sont les objectifs sans cesse rappelés et sans cesse précisés. Malheureusement les faits sont bien loin de répondre à cet idéal. De ces « accessoires » où Jules Ferry voyait l'essentiel d'une « éducation libérale », l'école élémentaire n'a véritablement pris que ce qui offrait la possibilité d'une exploitation intellectuelle verbale. Travail manuel, gymnastique, musique, dessin, promenades scolaires, où sont-ils aujourd'hui dans la plupart de nos classes primaires ? Quant aux leçons de choses et à l'histoire naturelle où le jeune élève devait faire l'apprentissage de la méthode expérimentale, l'enseignement primaire, aidé en cela, il faut le dire, par les instructions officielles, n'en a retenu que l'apprentissage de connaissances, introduites dans le meilleur des cas, par l'observation de l'objet ou le plus souvent de sa représentation photographiée ou schéma-

(4) Jules Ferry. — Œuvres. Robiquet, III, p. 506.

(5) Jules Ferry. — Œuvres. Robiquet, IV, p. 250, 18 avril 1881. Discours au congrès pédagogique des instituteurs.

tisée (6). Les « résumés de leçons de choses » appris par cœur sont l'aboutissement jugé nécessaire de la leçon d'observation. C'est dire que la « leçon », dans cette perspective, est polarisée par l'acquisition de connaissances verbalisées dont la mémorisation devient l'essentiel au détriment de l'activité individuelle d'appréhension.

Dans l'enseignement du second degré le tableau n'est pas meilleur. Certes, l'enseignement littéraire a vu décroître l'importance des études classiques et des activités d'initiation. Mais ce fut au profit, si l'on peut dire, des activités de commentaires verbaux, de l'explication de textes, triomphe supposé de l'enseignement français, exercice au cours duquel le professeur dissèque avec art devant des élèves passifs et souvent ennuyés des morceaux choisis tirés d'ouvrages que les élèves ne liront jamais et sur lesquels ils auront à disserter savamment à l'examen. Ne parlons pas de l'enseignement de l'histoire, où règne la « leçon », au sens moyenâgeux du terme, comme si l'imprimerie n'avait pas été inventée. L'enseignement des sciences a eu un sort meilleur. Les travaux pratiques y ont droit de cité. Des installations souvent importantes sont à la disposition des maîtres et des élèves. Les instructions officielles des sciences naturelles, de la physique, de la technologie, définissent d'excellentes méthodes pédagogiques. Et pourtant le didactisme n'y a aucunement perdu ses droits. Dans nos classes, le contact avec l'expérience reste la plupart du temps second, faisant suite à la « leçon » qui le met étroitement en perspective et défloré ce qui sera expérimentalement abordé. Par ailleurs, la nature exclusivement verbale des examens pèse de tout son poids sur l'enseignement. Le plus important est ce qui sera demandé au cours de l'épreuve finale ou de la composition qui la prépare. Or, il s'agit toujours d'un savoir qu'il convient de mémoriser. Enfin, l'évolution même de la science, sa complexité croissante et la place qu'y prennent les mathématiques, rendent de plus en plus difficile l'abord expérimental des faits et des lois. De là un renforcement du savoir mémorisé et un décalage de plus en plus grand entre les rudiments de la méthode expérimentale accessible à nos lycéens et les résultats de la science militante considérés comme indispensables à leur formation. De là un regain nouveau donné au savoir abstrait et tout fait dans l'enseignement scientifique du second cycle. On y apprend de plus en plus la science comme l'histoire ou la littérature. La volonté initiale d'introduire les méthodes de la redécouverte se trouve ainsi doublement mise en échec.

(6) Les instructions officielles affirment l'impossibilité de faire pratiquer la méthode expérimentale, à l'exception de l'observation, par des élèves de l'école élémentaire. I.O. de 1945.

Nouveaux essais, nouveaux échecs.

Les essais ultérieurs de généralisation et d'officialisation des méthodes actives et les échecs qui les ont suivis ou qui les menacent confirment la persistance de l'obstacle.

Les créateurs des classes dites « nouvelles » au lendemain de la libération avaient cherché à rompre les habitudes néfastes de l'encyclopédisme et de l'intellectualisme en motivant et concrétisant le travail de l'élève par l'étude du milieu. Gustave Monod, Weiler, Gal, voyaient dans cette technique pédagogique un moyen privilégié. Le milieu peut, en effet, être l'objet d'une étude concrète et individualisée. Il peut être la matière d'un échange vivant entre les élèves, le point de départ d'une accession dialectique à des concepts abstraits, à des réalités plus lointaines ou plus reculées dans le temps. Il peut être le point d'enracinement d'activités de mesures conduisant à la pensée scientifique ou mathématique. Or, il faut malheureusement le constater, l'étude du milieu n'a pas réussi à s'implanter durablement dans notre enseignement. Non seulement les classes « nouvelles » ont été supprimées mais encore ce qui reste de l'étude du milieu dans les programmes officiels — les travaux scientifiques expérimentaux — a perdu peu à peu toute signification pédagogique originale. L'enquête individuelle motivée a cédé la place, d'abord à la classe promenade d'observation collective et dirigée, puis à la simple exploitation en classe de documents préélaborés. Le travail dirigé où le maître conseille et oriente les essais tâtonnés des élèves confrontés personnellement à une tâche de réflexion, de mise au point, d'exploitation, a été remplacé par la leçon collective de type traditionnel où le professeur explique devant la classe entière le thème de la « leçon ». Le concept de milieu, objet d'apprentissages mnémoniques, a subrepticement pris la place d'honneur au détriment de l'activité individualisée d'élaboration sur le milieu. Le savoir et le didactisme, une fois de plus, l'ont emporté sur l'essai tâtonné et l'élaboration patiente des concepts. On n'est plus très loin du programme impératif et de la composition sur programme qui achèveront en pure mémorisation verbale cette perversion amorcée par le discours sur l'objet. Il est vrai que l'abandon quasi généralisé des travaux scientifiques expérimentaux évite qu'on en arrive à cette extrémité.

La même aventure menace actuellement la pédagogie des classes de transition. Celle-ci, inspirée des méthodes actives et de l'éducation nouvelle, vise explicitement à rompre avec tout ce qui a conduit les élèves de ces classes aux redoublements et à l'élimination. C'est la raison pour laquelle les instructions qui les régissent n'ont point prévu de programme, laissant à l'initiative des maîtres le soin d'adapter au niveau exact de leurs élèves l'enseignement des matières de base, français et calcul.

C'est la raison également pour laquelle elles ont défini de façon opératoire des « activités d'éveil » prenant appui sur l'occasion, nourries de l'actualité, mises en œuvre de façon individuelle et apportant le contenu des activités intellectuelles de base par l'échange et la communication. Or, de toute évidence, il s'agit là d'un effort concerté pour officialiser et généraliser les méthodes actives dans un secteur important de l'éducation nationale puisque 25 % des élèves de douze à quatorze ans doivent y entrer.

Or, s'il est trop tôt, heureusement, pour constater un échec, du moins est-il possible déjà de discerner les symptômes bien connus de la maladie intellectualiste qui, si l'on n'y prend garde, rejettera infailliblement le greffon étranger. L'absence de programme, de notation, de compositions gêne à la fois les administrateurs et les maîtres. L'organisation de la journée scolaire, initialement laissée à l'initiative des maîtres, a déjà reçu un début de structuration. L'étude du milieu, support des activités d'éveil évolue tout doucement vers l'étude du « thème », défini a priori et proposé comme moyen d'unification conceptuel du travail collectif. La considération du contenu et son organisation regagne ainsi peu à peu le terrain concédé à l'activité individuelle et à la motivation.

Les causes apparentes et la réalité affective.

Comment expliquer cette résistance opiniâtre du corps enseignant français à la pénétration de toute rénovation pédagogique inspirée de l'éducation « nouvelle » et des méthodes actives ?

On ne manquera pas d'évoquer deux causes qui paraissent habituellement essentielles.

Les conditions matérielles, tout d'abord, ne permettraient pas la mise en œuvre des activités éducatives. Le nombre des élèves dans les classes rendrait impossible l'individualisation, condition indispensable de l'activation. Les installations matérielles ne seraient pas elles-mêmes à la hauteur des exigences théoriques. Il est vrai que quarante élèves dans une classe permettent très difficilement la mise en œuvre des méthodes actives et que l'absence de gymnase rend illusoire tout accroissement horaire de l'éducation physique. Nous ne croyons pas cependant que ces raisons soient prépondérantes. L'enseignement du dessin, du chant et de l'éducation physique a toujours été donné à l'école élémentaire là où des municipalités bienveillantes et avisées ont su créer les cadres municipaux de professeurs spécialisés. Ce fait montre bien que les « accessoires » dont parlait Jules Ferry sont bien restés tels dans l'esprit de la plupart des enseignants. On accepte de les voir confier en annexe à des spécialistes occasionnellement de passage, mais on ne souhaite pas s'en occuper faute, dit-on, d'aptitude

particulière, mais surtout, au fond, faute d'intérêt. L'instituteur s'occupe des choses sérieuses, de celles qui relèvent de l'intelligence et c'est pourquoi les seuls « accessoires » qu'il a retenus sont ceux qui se prêtent à une exploration intellectuelle : leçons de choses, histoire et géographie.

Il en va de même dans l'enseignement secondaire où les matières « annexes » sont la plupart du temps négligées ou même rendues facultatives dans le second cycle et, en conséquence, reléguées en fin de journée à des heures où bien peu souhaitent demeurer en classe. Les dispenses médicales d'éducation physique sont par ailleurs un des scandales de notre enseignement.

Ce désintérêt profond explique à notre avis l'insuffisance des installations plus que cette insuffisance explique ce désintérêt. Il est bien certain que les crédits nécessaires à l'éducation physique ou au travail manuel seraient plus facilement dégagés si les administrateurs attribuaient à l'éducation du corps ou de la main la même importance qu'à celle de l'intelligence.

Encore convient-il de préciser ce qu'on entend par intelligence. Evoquons ici le second obstacle traditionnellement reconnu : l'examen, par son contenu verbal et abstrait, stériliserait tout effort pour rendre actif l'enseignement qui le prépare. Mais n'est-ce pas également ici prendre l'effet pour la cause ? L'examen n'est-il pas ce qu'il est parce qu'il reflète les valeurs auxquelles se réfèrent ceux qui l'établissent comme ceux qui le préparent. Pour la grande masse des enseignants français, la science est-elle autre chose qu'un savoir constitué ? Et n'est-ce pas le vice radical des instructions officielles d'avoir voulu, depuis cent ans, instaurer les méthodes actives dans un cadre exclusivement intellectuel ? De quoi s'agissait-il en fait pour Ferry, sinon de généraliser l'esprit positif par l'introduction à l'école de la méthode expérimentale ? Or cela supposait de la part des enseignants une conception exacte de cette méthode et surtout une valeur attachée à la pensée productive pour elle-même, indépendamment de celle reconnue de ses produits. Cela supposait que l'acte pédagogique fut considéré comme une mise en œuvre de l'activité intellectuelle de l'enfant et non comme la simple communication du savoir. Cela supposait que cet acte pédagogique fut pris comme objet principal de soin et d'intérêt et non comme un aspect mineur de la communication relevant de l'art oratoire et de la clarté d'exposition. Or l'enseignement français, par tradition, a jusqu'à présent méprisé comme « procédés » ce qui, du point de vue de la méthode active authentique, doit être le principal, c'est-à-dire l'activité même de l'élève cherchant à appréhender à sa mesure un contenu intellectuel proposé. « Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement... » Ici se trouve la racine du mal : bien concevoir d'abord, ensuite, tout naturellement,

énoncer clairement et transmettre son savoir. Voilà ce qui explique, à notre avis, l'échec des méthodes actives recommandées cependant depuis bientôt cent ans sous des aspects divers. Ce n'est certes pas par hasard qu'on peut encore, en France, devenir professeur sans avoir jamais abordé, ne fût-ce qu'une heure, le domaine de la psychologie de l'enfant.

La source de la résistance au progrès pédagogique se trouve donc dans l'intellectualisme de l'enseignant français et dans la valeur primordiale qu'il attribue au savoir. Mais cette valeur n'est peut-être, elle-même, que l'expression d'attitudes psychologiques plus primitives.

Il semble en effet que l'enseignant trouve dans le savoir deux satisfactions affectives complémentaires.

Tout d'abord, le savoir valorise celui qui le possède et celui qui le distribue. L'enseignant, face à l'enfant, est celui qui sait. La leçon est le moment du dévoilement, de la communication bienveillante d'une parcelle de ce trésor accumulé par des années d'études. La pédagogie du savoir s'apparente aux rites initiatiques des mystères pythagoriciens : enseigner, c'est faire accéder le disciple aux idées vraies, à la lumière ; c'est l'arracher aux apparences, aux erreurs attachées à l'état de nature. C'est pourquoi la pensée spontanée du disciple est sans valeur. Rien n'est plus révélateur qu'une prétendue maïeutique introduite en guise de méthode active pour satisfaire vaille que vaille aux instructions officielles. Le maître, l'esprit plein du savoir qu'il doit communiquer, descend à poser quelques questions inductives à la classe assemblée. Mais, dans le registre du savoir, comment le disciple pourrait-il répondre s'il ne sait déjà, et s'il sait, pourquoi l'enseigner ? De là ces comédies pénibles où seuls répondent les redoublants et où l'appel à la mémoire tient lieu de réflexion véritable. Il est juste de préciser que ce spectacle est généralement donné à l'inspecteur pour qui ce questionnement inhabituel est improvisé.

Seconde satisfaction : l'enseignant trouve la sécurité dans le savoir et le système pédagogique qui en découle. Les réactions des maîtres s'essayant pour la première fois à la méthode active sont en effet au plus haut significatives. Elles sont d'inquiétude, de désarroi et parfois d'angoisse. La pédagogie du savoir trace a priori le cadre de toutes activités. Le programme annuel, monnayé dans les manuels et les répartitions mensuelles, rythme les semaines et les jours. Le maître sait ce qu'il a fait hier et ce qu'il fera demain. Il sait qu'allant ainsi, au pas de son programme, il remplit un contrat dont il rendra compte, en fin d'année, au moment de l'examen ou le jour de l'inspection. On ne pourra pas lui reprocher d'être « en retard dans son programme ». Le maître dans sa classe est en effet seul responsable devant la hiérarchie et les parents, mais il a pour le rassurer la garantie d'un

programme universel valable pour tous ses collègues et tous les écoliers. L'individualisme systématique et conscient du maître français n'est possible affectivement que par l'existence de cette armature conceptuelle collective qui, tacitement le fait participer à l'économie générale de l'université. Le jour où, devant travailler au niveau et au rythme de ses élèves, le maître se trouve privé du support collectif du programme, il découvre avec angoisse son isolement, d'autant plus qu'il est seul à s'être aventuré en terrain découvert. Il n'a plus désormais la sécurité du livre, de la répartition mensuelle découpée a priori. Il doit naviguer à vue, être capable de mobiliser une documentation en quelques heures pour répondre sur-le-champ à un intérêt manifeste, être capable de réinventer ou d'inventer un cheminement pédagogique pour aider son disciple à franchir une difficulté inopinément rencontrée. Et certes, pour qui en a l'habitude, cette disponibilité n'est pas plus difficile à mettre en œuvre que la rigidité du système traditionnel. Il y a une nature enfantine et les problèmes posés par les élèves ne sont pas inédits. Mais la méthode active nécessite assurément une liberté d'allure chez le maître, une disponibilité attentive au disciple qui ne peut se fonder que sur le sentiment d'avoir toujours de quoi répondre à l'occasion ne fut-ce que par l'aveu d'une ignorance ou d'une hésitation. Et cela suppose l'abandon de l'attitude de supériorité fondée sur le savoir dont nous parlions il y a un instant ; il y a là une maîtrise plus difficile à atteindre que la tranquillité donnée par le système clos des idées préalablement inventoriées et rationnellement distribuées dans une fiche de leçon.

Esquisse d'une solution.

Ainsi le progrès pédagogique passe nécessairement par cette conversion copernicienne des méthodes actives qui transfèrent à l'enfant l'intérêt central donné jusqu'alors au savoir. Mais ce transfert n'est pas facile. Il suppose non seulement des conditions matérielles et institutionnelles, non seulement un apprentissage de techniques nouvelles, mais encore et surtout une conversion d'attitude et de valeurs.

Est-il possible d'éviter les échecs répétés des essais de mutation antérieurs et par quels moyens ?

Rappelons pour mémoire les conditions matérielles d'une telle entreprise. Ce sont celles qu'on invoque traditionnellement comme les obstacles majeurs. Elles sont certes importantes, car sans elles rien n'est possible : élèves moins nombreux dans les classes, ateliers, installations sportives, bibliothèques. Tout cela coûte cher mais beaucoup moins que les redoublements et les évictions et il est plus facile de trouver de l'argent que de changer les attitudes et de muter les valeurs. Il est bon nombre de classes à effectifs satisfaisants où règnent la

pédagogie du savoir, la tyrannie des programmes, les évictions et les redoublements.

Un second train de mesures institutionnelles devrait permettre d'aller plus loin en diminuant la pression des examens. Supprimer tout d'abord les examens inutiles, et ils sont nombreux. On pourrait facilement s'en tenir à un examen de fin d'études obligatoires passé par les seuls élèves devant quitter l'école à seize ans et donné en dispense à tous ceux appelés à continuer leurs études dans le second cycle long ou court. Maintenir les seuls baccalauréats et brevets en fin de second cycle. Ne prévoir, dans ces examens, aucune épreuve de mémoire verbale, mais seulement des épreuves permettant de mettre en œuvre les qualités d'expression et de jugement.

Viennent ensuite les mesures proprement pédagogiques. Celles qui concernent les programmes tout d'abord. Il ne peut être question de s'en passer totalement dans les matières dites fondamentales : français et mathématiques. Le problème est de rendre impossible la polarisation sur les contenus et le rythme théorique de niveaux définis a priori. C'est pourquoi s'impose la conception de programmes dits « degré » par opposition aux programmes « niveau » traditionnels. Il s'agirait de répartir les matières enseignées non seulement en cursus de complexité croissante d'après la logique interne de ces matières, mais encore et surtout en degrés psychologiquement adaptés d'après les structures propres aux différents paliers de la croissance mentale. Un programme rationnel de mathématiques devrait, par exemple, non seulement décrire le contenu mathématique et la succession logique des notions, mais en préciser les divers modes possibles d'appréhension psychologique. Un même contenu de mathématiques peut être en effet « compris » par manipulations, schématisation, ou raisonnement abstrait formalisé. Un tel programme ne serait pas impératif pour un âge donné. Il indiquerait la succession logique des notions mais permettrait une consommation adaptée au rythme propre de chaque élève, compte tenu du niveau psychologiquement atteint en chaque matière. C'est ainsi qu'un élève de douze ans devrait pouvoir être confronté simultanément selon ses capacités au programme de treize ans en mathématiques et à celui de dix ans en orthographe. Cela suppose l'éclatement du système traditionnel de la classe (classe de sixième, de cinquième, etc...) avec ses programmes niveaux composites ; la création, au contraire, de sous-groupes degré selon les matières et le développement propre aux élèves particuliers. Cela suppose également une conception nouvelle de l'examen, celui-ci ne définissant plus un niveau impératif pour l'ensemble des matières, mais offrant les possibilités d'un choix à la fois des matières et du degré souhaité en chaque matière.

Un tel système est à l'étude dans la plupart des pays

avancés et les recherches de l'Institut pédagogique national s'orientent dans cette direction.

Il va sans dire que les matières dites « d'éveil » ne devraient donner lieu à aucun programme impératif, mais à la simple indication de thèmes possibles exploitables selon l'occasion et l'option. Des précisions psychologiques devraient également être apportées quant au niveau d'appréhension des divers concepts ainsi mis en œuvre.

De tels programmes demandent une élaboration difficile et tâtonnée mais il n'est pas nécessaire de les poser parfaitement définis pour en essayer l'expérimentation à large échelle. C'est même de cette expérimentation contrôlée qu'il sera possible d'attendre cette définition.

Reste enfin le plus difficile : la conversion d'attitude des enseignants et leur formation permanente. N'insistons pas sur la nécessaire information. Il va de soi que tout enseignant doit recevoir une information psycho-sociologique sur la croissance mentale des enfants et doit être périodiquement tenu au courant des progrès réalisés en ce domaine. Mais le plus important sera la mise en œuvre des moyens propres à créer chez l'enseignant la mutation d'attitude souhaitée. Des instructions aussi claires et aussi explicites qu'on le voudra, seront toujours inopérantes. Il s'agit ici de comportement et non de connaissance et seul un entraînement actif peut conduire à la décontraction nécessaire, à l'abandon de l'attitude didactique pontifiante au profit de l'intervention obscure et sur mesure que suppose l'emploi des méthodes actives.

L'expérience de la recherche pédagogique appliquée semble montrer que le travail en équipe des maîtres peut être l'instrument de cette mutation. La recherche crée en effet nécessairement les conditions d'insécurité qu'entraîne tout abandon des programmes. Or, c'est dans le travail en équipe, dans la confrontation en groupe des difficultés rencontrées, dans l'échange des solutions imaginées, dans l'élaboration en commun des stratégies pédagogiques que l'enseignant chercheur se sécurise, s'enrichit et trouve le modèle des attitudes qu'il transposera au niveau de sa classe, avec et entre ses élèves. De ce point de vue interpersonnel, la rénovation pédagogique ne diffère pas de la recherche pédagogique. Certes, les contenus et les stratégies ne sont plus à inventer, mais elles sont à réinventer et le seront toujours de façon permanente. La transmission du savoir pédagogique obéit aux mêmes lois que celle du savoir tout court : les méthodes actives y sont indispensables et la communication verbale y est impuissante.

Il paraît donc nécessaire de créer les conditions institutionnelles d'une formation permanente qui soit fondamentalement entraînement au travail d'équipe, amorce de ce même travail instauré au niveau de chaque établis-

sement. Des stages sont ainsi à prévoir, qui seront des périodes de travail en commun, d'élaboration active de contenus et de processus pédagogiques, essai coopératif de techniques nouvelles et non plus l'occasion d'exposés magistraux lassants et inefficaces. Des mouvements spontanés comme celui de l'école moderne de Freinet montrent ce qu'il convient de faire.

Mais cela suppose la création des institutions propres à accueillir ces stages, à les organiser, à les faire suivre de l'encadrement et des visites, d'animation, propres à les prolonger et non seulement à contrôler l'enseignement donné. L'inspection doit changer de sens institutionnel et s'articuler étroitement avec les centres de formation. Toute une infrastructure de formation permanente

est donc indispensable, qui n'existe pas encore et dont la réforme annoncée des écoles normales pourrait constituer l'instrument de création.

C'est à ce prix seulement qu'une rénovation pédagogique véritable pourra réussir.

Louis LEGRAND

directeur de recherches,
chef du département de la Recherche pédagogique
à l'Institut pédagogique national, Paris.

LE STATUT DES PROFESSEURS DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EN SUISSE

Recrutement
Formation
Perfectionnement

Lorsque en 1963 une « Commission fédérale pour l'étude des problèmes de relève dans le domaine des sciences morales, des professions médicales et des maîtres d'école moyenne » (1) présenta son rapport, elle souligna :

« Dans tout le problème concernant l'encouragement de la relève universitaire, c'est incontestablement celui de l'enseignement secondaire, dans les gymnases en particulier, qui occupe une position prééminente. — Presque tous les cadres de formation universitaire passent par ces écoles où ils se préparent par un travail de longue haleine à leurs études proprement dites. Il convient donc que la qualité et le rendement du travail ne diminuent pas dans les gymnases ; il arrivera aussi un jour où de nouveaux gymnases devront être ouverts aux fins de pouvoir conduire une importante relève universitaire dans les hautes écoles. Tout cela sera pourtant sérieusement

(1) Il est question ici de l'enseignement secondaire *gymnasial*, *commercial* et *normal*, appelé « école moyenne » (« Mittelschule ») puisque placée entre l'école élémentaire et l'enseignement supérieur.

menacé, en partie irréalisable même, si le nécessaire n'est pas fait sans tarder sur tout le territoire de la Confédération pour augmenter la relève des professeurs de gymnase dont il faudra, en tout état de cause sauvegarder, mieux encore, améliorer le niveau et la qualité. »

On ne peut guère faire mieux ressortir le rôle du corps enseignant secondaire. Pourtant le rapport cité plus haut rappelle aux autorités les difficultés et les problèmes auxquels elles doivent faire face dans ce domaine : pénurie de professeurs, qualité discutable de certains de ses membres, explosion scolaire, éclatement des structures et des programmes ; d'où la mise en garde des autorités par certains de ces experts. Nous ne retons ici que deux points :

« Au cours de ces dix dernières années, on s'est malheureusement conformé ici et là au principe : « Plutôt un mauvais maître que point du tout. » Les conséquences n'en apparaissent que beaucoup plus tard.

Dégradation d'une situation morale et sociale autrefois proportionnée à la vocation que cette profession stipule. On honore davantage aujourd'hui et on rétribuera mieux ceux auxquels on confie son argent que ceux auxquels on remet ce que l'on a de plus précieux, ses enfants... »

Des constatations ont appelé la commission fédérale d'experts à étudier les causes de ces difficultés afin de porter remède à cette situation : élargir les bases de recrutement, améliorer la formation, réviser les conditions de travail, favoriser le perfectionnement et le recyclage.

Dès lors, la situation s'est modifiée sous de multiples aspects. De nouveaux établissements secondaires se sont ouverts, réalisant ainsi une certaine décentralisation destinée à mieux utiliser les « réserves de talents », mesures prises par les autorités en combinaison avec une nouvelle politique d'aide socio-économique : bourses d'études, transports, cuisines scolaires, etc. D'autre part, les discussions soulevées autour de la révision de l'« Ordonnance fédérale sur la reconnaissance de certificats de maturité » ont manifesté la volonté d'introduire des réformes à l'intérieur des établissements secondaires : structures et programmes, Enfin, les contacts et la collaboration dans le cadre d'organisations intergouvernementales telles que l'OCDE et le CCC du Conseil de l'Europe ont favorisé et facilité l'introduction de certaines nouvelles méthodes et matières. Toutefois, nous devons constater que deux points présentent encore de sérieuses difficultés, soit : l'orientation et la sélection des élèves, puisque l'expérience et les comparaisons nous manquent à ce sujet ; la formation et le recyclage des maîtres. On se heurte ici à des oppositions chez des professeurs

secondaires et universitaires. D'autre part les moyens font parfois défaut.

Nous ne pouvons aborder l'ensemble des problèmes depuis la décentralisation des établissements jusqu'au recyclage des professeurs. Aussi, nous nous contenterons de décrire et de commenter l'un des aspects de ce développement complexe, qui peut être tout simplement intitulé, selon l'OCDE, « expansion et réformes de l'enseignement secondaire », c'est-à-dire celui du *statut des professeurs de l'enseignement secondaire*, en mettant l'accent sur leur formation et leur perfectionnement.

Avant d'entrer dans les détails du sujet, nous tenons pourtant à rappeler que la Suisse ne connaît pas de ministère de l'éducation nationale. Les vingt-cinq cantons et demi-cantons sont autonomes en matières scolaires. De plus, la formation des professeurs de l'enseignement secondaire se fait presque exclusivement dans les universités cantonales et à l'École polytechnique fédérale, qui, de leur côté, sont autonomes. Aussi, on ne peut parler de situation uniforme, de « statut suisse » des professeurs secondaires. Au contraire, dans notre petit pays, on rencontre les conditions et les voies les plus diverses concernant le recrutement, la formation, l'engagement et la rétribution des professeurs secondaires. Il en est de même pour les méthodes de perfectionnement. Dans cette diversité ou multiplicité, nous trouvons naturellement des situations plus ou moins normales, des voies traditionnelles ou toutes nouvelles, des groupes favorisés ou défavorisés. Il importe de souligner deux faits à ce sujet. Premièrement, il faut tenir compte dans ce domaine de l'apport considérable et vital de la « Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire (SSPES) » qui — à défaut d'une autorité centrale — a grandement contribué à collaborer tout spécialement au perfectionnement de ses membres. D'autre part, les conférences des directeurs d'établissements ou d'écoles moyennes (directeurs de gymnases, d'écoles supérieures de commerce, d'écoles normales) ont travaillé dans le même sens en s'occupant avant tout des questions de structures et de programmes. Il importe de tenir compte de l'apport et du rôle des organisations et institutions privées ou semi-officielles dans la solution de toutes sortes de problèmes. Si l'on veut juger la situation telle qu'elle se présente en Suisse, on est obligé d'inclure l'activité d'associations privées. On s'étonnera moins alors que tout fonctionne malgré la carence d'administration et de planification centrales. Nous pensons que ce fait résulte en partie de l'ensemble de notre vie publique et politique basée sur la démocratie directe. Ensuite, il nous semble utile de souligner que la libre concurrence entre cantons ou communes scolaires permet souvent une progression plus rapide, des solutions plus flexibles, des réformes moins onéreuses que si l'ensemble du territoire de la Confédération devait être touché. Certes, il existe de ce fait des dissensions dont souffrent

parfois les élèves qui changent d'école. Ce sont toutefois les cantons les plus avancés qui entraînent les autres. Ceux qui suivent peuvent profiter des expériences faites ailleurs. Il faut donc comprendre que les cantons et les établissements qui recherchent actuellement une coordination ou une harmonie plus grande ne veulent pas pour autant abandonner leur liberté d'action et le droit d'introduire des réformes ou de tenter de nouvelles expériences.

Nous essayerons maintenant de décrire le statut des professeurs secondaires en Suisse tel qu'il se présente dans ses grandes lignes, pour parler ensuite de quelques projets et problèmes d'avenir. Pour terminer nous nous permettrons de tirer certaines conclusions d'ordre général.

Si nous parlons *recrutement* et *formation* du personnel enseignant secondaire, nous devons faire une distinction très nette entre la Suisse alémanique et la Suisse romande en ce qui concerne les cantons de Vaud et Genève plus spécialement.

En Suisse alémanique l'on distingue deux échelons de professeurs d'enseignement secondaire, ceux du *premier cycle* et ceux du *deuxième cycle*, ou du *cycle supérieur*. Certes, cette distinction n'est pas toujours nette puisque dans les sections latines ou classiques du premier cycle se trouvent des professeurs possédant les mêmes qualifications que ceux du cycle supérieur, tandis que dans les sections « réales » cette différence est plus générale. D'autre part — dans les petits établissements surtout — nous trouvons des professeurs qui enseignent dans les deux cycles. Toutefois, la distinction existe et la formation est différente, soit dans la durée, soit dans l'organisation des études. Si pour les deux, les conditions d'admission requièrent un enseignement secondaire long avec certificat de maturité, la formation des premiers, c'est-à-dire des enseignants secondaires inférieurs, est de deux à trois ans, tandis que celle des enseignants secondaires supérieurs de quatre à six ans. De plus, les études du premier groupe se rapprochent de la formation normalienne, tandis que le deuxième groupe fait les mêmes études que ceux qui se vouent à une carrière scientifique, soit dans la recherche, soit dans l'industrie. Enfin, si les candidats aux études de professeurs secondaires inférieurs viennent fréquemment des écoles normales avec un brevet d'instituteur primaire, cela est plutôt l'exception pour ceux qui veulent devenir professeur dans l'enseignement secondaire supérieur. Par contre, il arrive qu'un candidat qui a réussi son premier diplôme d'enseignant secondaire inférieur, désire continuer afin d'obtenir le second diplôme, c'est-à-dire celui du professorat secondaire supérieur. Ainsi, l'échelonnement de ces études et titres peut en même temps élargir les bases de recrutement et offrir une voie de promotion, dont l'absence est souvent une pierre de touche pour celui qui se demande s'il veut se vouer à l'enseignement.

En Suisse romande il n'existe aucune distinction entre les professeurs du premier et du deuxième cycle. Dans les deux cas, c'est un certificat de maturité qui est à la base de leurs études et une licence obtenue après trois ou trois ans et demi d'études universitaires sanctionne la préparation scientifique. Si en Suisse alémanique, le professeur de l'enseignement secondaire supérieur prend souvent le titre de docteur, ceci devient une exception pour la Suisse romande. La raison en est très simple : dans les cantons romands tout comme en France, le titre de « docteur » n'est attribué qu'au médecin tandis que dans les cantons alémaniques comme en Allemagne ou en Autriche, le « Herr Doktor » est d'usage courant et « respectable ».

En Suisse, la terminologie scolaire varie d'un canton ou d'une région à l'autre. Il en va de même pour la dénomination des enseignants, dénomination qui correspond d'ailleurs souvent aux types d'école auxquels sont affiliés ces professeurs. Là encore, la situation est plus compli-

quée dans la partie alémanique où nous trouvons dans le premier cycle le « Reallehrer, Sekundarlehrer, Mittellehrer, Bezirksschullehrer, Progymnasiallehrer », et dans le deuxième cycle le « Gymnasiallehrer, Kantonsschullehrer, Mittelschullehrer, Oberlehrer », etc. Le titre de « Professor » est généralement réservé aux enseignants universitaires, mais il peut être attribué à titre honorifique à un enseignant secondaire. En Romandie par contre est professeur tout enseignant à l'échelon secondaire. C'est une petite revanche prise à l'égard du « Herr Doktor ».

Parlons maintenant du programme et de son contenu. En Suisse alémanique, nous distinguons donc deux échelons : enseignants du premier et du deuxième cycle. En ce qui concerne les premiers, nous reproduisons ici les plans d'études de la « Sekundarlehrantsschule » à St Gall, établissement indépendant de l'Université et du « Seminar für Mittellehrer » à Bâle qui est en quelque sorte relié à l'Université.

« SEKUNDARLEHRAMTSSCHULE » ST. GALL.

Branches pour les sections langues-histoire et mathématique-sciences.

	Leçons par semaine					Total
	1 ^{re} sem.	2 ^e sem.	3 ^e sem.	4 ^e sem.	5 ^e sem.	
Branches obligatoires :						
Pédagogie et psychologie	3	2	3	2	2	12
Méthodologie	3	2	1	2	1	9
Pratique de l'enseignement	2	2	1	1	1	7
Philosophie	—	—	2	2	2	6
Sociologie	—	—	—	1	1	2
Hygiène	—	—	1	—	1	2
Gymnastique (étudiants)	(3)	(3)	(3)	(3)	—	(12)
Gymnastique (étudiantes)	(2)	(2)	(2)	(2)	—	(8)
Dessin :						7
Dessin et dessin au tableau noir	1	1				
Méthodologie du dessin				2	1	
Art et Histoire de l'art			2			
Législation scolaire	—	—	—	—	1	1
Première aide en cas d'accidents					*	
Initiation à l'emploi des moyens audio-visuels			*			
Initiation au cinéma					*	
TOTAL	11/12	9/10	12/13	12/13	10	54/58
Branches facultatives :						
Religion	1	1	1	1	1	5
Colloque philosophique	—	—	1	—	1	2
Méthodologie du chant	—	—	1	1	1	3
Plain chant	1	1	1	1	1	5
Musique instrumentale	1	1	1	1	1	5
Modelage	—	2	—	—	—	2
Travaux sur bois et métaux	—	—	—	2	2	4
Gymnastique	—	—	—	—	1	1
Sténographie	—	—	—	—	1	1

Branches pour la section langues-histoire.

	Leçons par semaine					Total
	1 ^{re} sem.	2 ^e sem.	3 ^e sem.	4 ^e sem.	5 ^e sem.	
Branches obligatoires :						
Allemand	4	4	4	4	4	20
Français	4	4	4	4	4	20
Anglais/Italien	3	3	3	3	3	15
Histoire/Géographie	3	3	3	3	3	15
Plus les branches obligatoires pour les deux sections :	11/12	9/10	12/13	12/13	10	54/58
TOTAL	25/26	23/24	26/27	26/27	24	124/128
Branches facultatives :						
Répétition :						
Français		2	1			3
Italien		2	1			3
Latin			3			3
Latin, méthodologie				2		2

Branches pour la section mathématique-sciences.

	Leçons par semaine					Total
	1 ^{re} sem.	2 ^e sem.	3 ^e sem.	4 ^e sem.	5 ^e sem.	
Branches obligatoires :						
Mathématique	4	4	2	2	2	14
Biologie	2	2	2	2	4	12
Physique : deux branches	3	3	2	2	2	(12)
Chimie : deux branches	2	3	2	2	2	(11)
Géographie : à option	2	2	2	2	2	(10)
Géographie	1	1	1	1	1	5
Economie et comptabilité	2	2			2	6
Allemand			2	2		4
Géométrie descriptive			2	2		4
Expérimentation :						
Physique	3			3		6
Chimie			3			3
Biologie		3				3
Dessin technique					1	1
Plus les branches obligatoires pour les deux sections :	11/12	9/10	12/13	12/13	10	54/58
TOTAL	28/30	27/29	27/29	27/29	23/24	132/141
Branche facultative :						
Arpentage					2	2

Formation des enseignants du premier cycle dans le canton de Bâle-Ville.

Condition d'admission : Certificat de maturité ou diplôme d'instituteur primaire délivré par une école normale suisse.

Etudes :

- 1) Etudes spécialisées portant sur trois branches, pendant six semestres au moins, dont au minimum deux à Bâle. Si l'étude porte sur de nouvelles langues, séjour à l'étranger pendant trois mois au moins.
- 2) Examen scientifique portant sur trois branches.
- 3) Formation pédagogique et spécialité complémentaire (cours normal d'une année).
- 4) Examen pédagogique et examen spécialisé complémentaire.

Plan d'études de la formation pédagogique.

	Semestre d'été	Semestre d'hiver
Branches :		
Pédagogie	4	4
Psychologie	2	2
Méthodologie	5	5
Exercices pratiques	4	4
Hygiène scolaire	1	1
Logopédie	2	—
Connaissance artistique ...	2	2
Gymnastique	2	2
	22	20
Branche complémentaire ..	2-4	2-4
Allemand pour candidats non-germanistes	4	4
	24-30	22-28
Branches complémentaires :		
Allemand	4	4
Travaux manuels sur papier ou sur bois	4	4
Ecriture	2	2
Sténographie	2	2
Gymnastique	4	4

Pour les professeurs de l'enseignement secondaire supérieur citons les exemples de *Berne* et *Fribourg* :

Berne.

Exigence : Quatre ans d'études universitaires au moins, à la faculté des lettres ou à la faculté des sciences, dont un semestre à une université autre que celle de Berne.

Pour être admis à l'examen d'obtention du brevet d'aptitude à l'enseignement secondaire, le candidat doit attester avoir suivi un cours pratique et didactique portant sur l'une des branches obligatoires d'examen au moins (lettres) ou sur la branche principale ou l'une des branches secondaires si celle-ci est admise comme branche principale (sciences). Ce cours pratique et didactique ne peut être commencé avant la fin du quatrième semestre d'études.

La durée du cours est de dix semaines consécutives au moins. On exige des candidats, pour toute la durée du cours, cinquante heures de présence au minimum et cent heures au maximum.

Le candidat doit d'autre part attester avoir pris part, sous la surveillance d'un professeur de l'enseignement secondaire, aux leçons d'un gymnase, et ce à plusieurs degrés. Ce stage doit durer six semaines au moins sans interruption et comporter dix heures hebdomadaires de présence au minimum, pendant lesquelles le candidat écoute les leçons et remplace le professeur.

Le certificat qu'il reçoit après ce stage doit indiquer le nombre de semaines et le nombre d'heures hebdomadaires qu'a comportées le stage. Celui-ci ne peut être entrepris avant la fin du cinquième semestre d'études.

Fribourg.

Titre exigé : Licence d'enseignement (diplôme de maître de gymnase).

Ce titre s'obtient à la faculté des lettres ou à la faculté des sciences.

Durée des études : Huit semestres au minimum.

Pour l'admission aux examens, le candidat doit présenter une attestation déclarant qu'il a effectué avec succès un stage de six semaines (ou de deux fois trois semaines) dans une école du second degré (classes supérieures et classes inférieures).

Examens : Les examens écrits comportent un travail de diplôme dans la branche principale ainsi qu'un travail à huis-clos dans les deux branches et en pédagogie théorique (pédagogie générale ou psychologie pédagogique). Le travail à huis-clos pour la branche principale concerne le domaine de cette branche qui n'a pas été traité dans le travail de diplôme.

Le travail de diplôme doit avoir été approuvé quant à son sujet par le professeur qui enseigne la branche. Il doit être présenté sous la forme d'une dissertation d'au moins cinquante pages dactylographiées. Il peut être rédigé en français, en allemand ou en italien. Le doyen, d'entente avec l'examineur, décide de l'emploi d'une autre langue.

Le travail doit exposer de façon claire et complète une question scientifique. Il doit être rédigé selon les règles de la méthode scientifique et prouver, en particulier, que le candidat est capable d'une étude personnelle et critique des sources et de la littérature concernant un problème.

Les travaux à huis-clos précèdent immédiatement les examens oraux ; ils durent quatre heures. Les sujets en sont donnés par le professeur de branche, qui détermine les instruments de travail auxquels le candidat pourra avoir recours et qui apprécie le travail.

Les examens oraux : L'examen dans les deux branches d'enseignement dure une heure pour chacune d'elles. Si une branche d'enseignement s'étend à deux domaines, l'examen dans chacun d'eux dure une demi-heure.

L'examen de pédagogie théorique dure une demi-heure. Si le candidat choisit la pédagogie générale pour le travail à huis-clos, l'examen oral portera sur la psychologie pédagogique, et inversement.

L'examen de didactique pratique comporte une leçon d'épreuves dans chacune des branches d'examens. En principe une de ces leçons doit être donnée dans une classe inférieure, l'autre dans une classe supérieure. Chacune des leçons dure 45 minutes. Elle est suivie d'un colloque méthodologique et didactique.

Si, en Suisse romande, comme nous l'avons dit plus haut, les cantons de Genève et Vaud plus spécialement sont en train de mettre sur pied un nouveau système de formation pour les professeurs de l'enseignement secondaire, *Neuchâtel* par contre a adopté une solution intermédiaire :

Neuchâtel.

Titre exigé : Licence universitaire reconnue par la loi ou titre jugé équivalent.

Durée des études : Sept semestres au minimum pour l'obtention de la licence.

Formation pédagogique, examens :

Le porteur d'une licence universitaire ou d'un titre équivalent ne peut être nommé titulaire d'un enseignement dans une école secondaire, un gymnase ou une école de commerce que s'il a obtenu le certificat d'aptitude pédagogique. Il existe trois types de certificat d'aptitude

pédagogique, selon que le licencié se destine à l'enseignement littéraire, scientifique ou commercial.

Le certificat d'aptitude pédagogique est délivré par le Conseil d'Etat à tout licencié remplissant les conditions légales et justifiant :

a) qu'il a accompli de façon satisfaisante le stage professionnel ;

b) qu'il a suivi à l'Université de Neuchâtel des cours de formation pédagogique et subi avec succès les examens réglementaires.

Stage professionnel :

Les stages professionnels sont organisés par le département de l'Instruction publique auquel sont attachés trois directeurs de stage chargés respectivement de la préparation à l'enseignement littéraire, scientifique et commercial.

Le stage s'accomplit en règle générale simultanément ou successivement dans plusieurs classes d'écoles secondaires, de gymnases ou d'écoles de commerce. La durée du stage est de deux mois, à raison de vingt heures hebdomadaires au moins dans une école secondaire ou de seize heures hebdomadaires au moins dans un gymnase ou une école de commerce.

Cours et examens universitaires :

Des cours de formation pédagogique pour les candidats à l'enseignement secondaire ou commercial sont institués à la faculté des lettres et à la faculté des sciences de l'Université de Neuchâtel, au besoin aussi à la faculté de droit, section des sciences commerciales, économiques et sociales.

Les candidats à l'enseignement secondaire ou commercial sont tenus de suivre, pendant deux semestres, les cours de formation pédagogique ci-après, d'une heure hebdomadaire chacun : pédagogie théorique, psychologie, méthodologie et pédagogie pratique (exercices).

Les cours de pédagogie théorique et de psychologie sont communs à tous les candidats, alors que les cours de méthodologie et de pédagogie pratique sont distincts selon le genre d'enseignement auquel se destine le candidat.

Les examens de formation pédagogique ont lieu en même temps que les examens organisés par les facultés.

Les candidats sont soumis aux épreuves ci-après :

a) un examen écrit sur un sujet de pédagogie ou de psychologie ;

b) un examen oral portant également sur la pédagogie ou la psychologie ;

c) un examen de pratique professionnelle.

Les examens écrit ou oral portent sur la matière des

cours de pédagogie théorique et de psychologie que les candidats ont suivis et sur le ou les ouvrages désignés à l'avance par les professeurs. La durée de l'épreuve écrite est de quatre heures ; celle de l'épreuve orale, de vingt à trente minutes.

L'examen de pratique professionnelle consiste en une leçon donnée aux élèves d'une classe d'école secondaire, de gymnase ou d'école de commerce.

Le programme de Lausanne (Vaud) est le suivant :

Lausanne.

Titre exigé : Licence (diplôme d'Etat) ès lettres, ès sciences ou ès sciences économiques et commerciales de l'Université de Lausanne.

Durée des études : Sept semestres au minimum pour l'obtention de la licence.

Formation pédagogique (un an), examens :

L'année de formation pédagogique commence au printemps et comprend deux semestres. Le stage comprend :

1. Les cours théoriques.
2. Les séminaires de didactique spéciale.
3. La pratique de l'enseignement.

Cours théoriques :

Les stagiaires doivent suivre régulièrement, pendant l'année de formation pédagogique, les cours suivants, prévus par le règlement de l'Ecole des sciences sociales et politiques pour l'obtention du certificat d'études pédagogiques :

1. Pédagogie générale (y compris le séminaire).
2. Histoire de l'éducation.
3. Education comparée.
4. Développement de l'enfant et de l'adolescent.
5. Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent.
6. Introduction aux problèmes philosophiques.

Les licenciés ès lettres sont dispensés du cours 6.

Les licenciés ès sciences économiques et commerciales qui n'ont pas suivi, pendant leurs études à l'Ecole des hautes études commerciales, le cours sur la formation commerciale en Suisse, sont astreints à le suivre pendant le stage.

Les stagiaires participent aux séminaires des disciplines qui figurent à leur licence et qui sont enseignées dans les collèges.

Sont obligatoires :

A. Pour les licenciés ès lettres et les candidates au brevet de maîtresse secondaire :

— le séminaire de français et trois des séminaires suivants : latin, grec, allemand, anglais, italien, histoire, géographie.

B. Pour les licenciés ès sciences mathématiques et ès sciences physiques :

— les séminaires d'arithmétique, de mathématiques, de physique et de sciences élémentaires.

C. Pour les licenciés ès sciences naturelles :

— les séminaires d'arithmétique, de physique, de sciences élémentaires et de biologie.

D. Pour les licenciés ès sciences économiques et commerciales :

— les séminaires de branches commerciales (économie politique, arithmétique commerciale, comptabilité, droit commercial), d'arithmétique et de géographie.

Tous les stagiaires suivent en outre un séminaire d'orientation pratique et d'initiation aux moyens audiovisuels.

Chaque séminaire s'étend en principe sur un semestre.

Les stagiaires peuvent être astreints à suivre un cours de diction (pose de la voix, élocution).

Il est aussi organisé un séminaire de didactique de l'histoire biblique auquel peuvent s'inscrire les licenciés qui désirent enseigner cette branche dans les collèges. Ce cours est aussi destiné aux futurs pasteurs qui envisagent cet enseignement.

Chaque séminaire comprend une introduction méthodologique, des exercices pratiques, des leçons données par les candidats dans les collèges, en présence des autres stagiaires.

Pratique de l'enseignement :

A côté des leçons pratiques des séminaires de didactique spéciale, le stagiaire assume seul un enseignement régulier de dix à douze heures par semaine dans un collège. Le stagiaire peut être appelé à suivre et à donner des leçons dans des classes autres que celles qui lui sont attribuées.

Le département de l'Instruction publique délivre le brevet d'aptitude à l'enseignement secondaire aux candidats :

- 1) qui ont obtenu le certificat d'études pédagogiques délivré par l'Université ;
- 2) qui ont participé régulièrement aux séminaires de didactique spéciale ;
- 3) dont l'enseignement a donné satisfaction.

Nous constatons que *la formation des professeurs secondaires pose trois problèmes principaux* :

- 1) Est-il possible, avantageux et raisonnable de concevoir, pour les enseignants du premier et du deuxième cycle, une formation échelonnée ?
- 2) La formation scientifique donnée par l'université est-elle adéquate à la tâche future de l'enseignant ?
- 3) La formation psycho-pédagogique avec ou à la suite de la formation scientifique est-elle suffisante ou non ?

Au sujet de *la première question* les avis seront toujours partagés. Pourtant nous pensons que souvent des motifs matériels — traitements, etc. — de la part du corps enseignant s'en mêlent lorsqu'il est discuté de cette formation. Pour l'instant, celle des enseignants du degré inférieur et supérieur est différente. Si, d'une manière générale, celle des professeurs du premier cycle était prolongée à trois ans, nous considérerions cette mesure comme suffisante. Nous ne pensons pas qu'une même formation soit absolument nécessaire pour les professeurs des deux cycles. Rappelons que G. Picht, auteur d'articles très remarqués sur la crise de l'école allemande (2), voit dans cette formation échelonnée du corps enseignant en Suisse alémanique une solution salutaire aux difficultés de l'école de son pays. Que les professeurs du premier cycle — qui prend de plus en plus la forme d'un cycle d'orientation — aient besoin d'une nouvelle formation en vue de cette tâche moderne de l'école, l'expérience le prouve. Beaucoup de difficultés dans la mise en chantier des cycles d'orientation résultent d'une préparation insuffisante du personnel attaché à cette entreprise : professeurs, psychologues, etc.

En ce qui concerne *la deuxième question*, on se demande quelle solution adopter. Certes, les cours donnés dans les facultés de lettres et de sciences ne sont pas orientés vers les matières que le futur professeur devra enseigner à ses élèves. Ainsi un étudiant de chimie ou de physique ne fera peut-être jamais — pendant ses études universitaires — des expériences qu'il sera chargé de démontrer en classe.

Un étudiant de la faculté de lettres peut souvent être victime de la spécialisation d'un professeur ; il apprendra peut-être tous les détails d'un mouvement littéraire sans trouver les grandes lignes de la littérature mondiale et encore moins les critères d'une évaluation d'un travail d'élève. Des cours facultatifs pourraient-ils pallier ces inconvénients ? D'autre part, une licence de caractère trop professionnel semble dévaloriser le statut scientifique du

corps enseignant secondaire et risque d'exclure la réorientation d'un candidat inapte à l'enseignement. La question n'est pas résolue, et le dialogue gymnase-université reste ouvert à ce sujet. Nous constatons actuellement chez quelques universitaires, la tendance à éliminer la formation des enseignants de la faculté. Mais trop souvent, ce n'est que pour résoudre un problème de place, ce qui n'a rien à voir avec le fond du problème.

Il est évident que la profession d'enseignant à l'école secondaire est caractérisée par un *dilemme difficile à résoudre*. Le professeur secondaire est-il en premier lieu un *scientifique* et ensuite un *éducateur* ou bien, au contraire, en premier lieu un éducateur et ensuite seulement un scientifique. Un jeune sociologue suisse Kurt Lüscher, a sondé l'opinion des professeurs et des élèves (3). Pour la plupart des professeurs le travail scientifique occupe la place prépondérante tandis que les élèves demandent avant tout un pédagogue. Malgré les apparences de révolte ou de soif d'indépendance les adolescents ont besoin d'être guidés. En ce besoin même résident certains travers de la jeunesse : vivre en bande, porter les mêmes blousons, etc. Certes, l'enseignement secondaire supérieur est en partie à l'abri des problèmes que pose la jeunesse désorientée. La réponse des élèves bernois nous le prouve : l'école ne doit pas seulement instruire, mais aussi éduquer. En Suisse tout au moins, nous sous-estimons souvent les possibilités et les nécessités d'activités extra ou parascolaires, cette vie scolaire qui caractérise l'atmosphère de l'école chez les anglo-saxons (4) ou dans les pays de l'Est.

En soulignant cette polarité dans la profession de l'enseignant secondaire — polarité entre activité scientifique et pédagogique — nous avons abordé *la troisième question*, celle de savoir si la formation psycho-pédagogique de nos maîtres secondaires est adéquate, suffisante ou non. Nous pensons que les nouvelles tendances telles qu'elles se dessinent dans les voies adoptées à Lausanne et Genève ont pour but de renforcer cette formation en liaison étroite avec l'activité pratique. Voici en bref comment est organisée cette formation à Genève :

Genève.

Titre exigé : Licence ès lettres ou ès sciences de l'Université de Genève ou tout autre titre jugé équivalent. Sont également reconnus les grades délivrés par une école polytechnique suisse.

Durée des études : Six à huit semestres pour l'obtention de la licence.

Formation pédagogique (deux ans) :

(3) Lüscher (Kurt). — Der Beruf des Gymnasiallehrers. Bern, P. Haupt, 1965.

(4) Gymnasialrektoren besuchen amerikanische Schulen. Aarau, H.R. Sauerländer, 1965.

(2) Picht (G.). — Die deutsche Bildungskatastrophe. — In : *Christ und Welt*, 21-2-1964, n° 8, p. 4.

Pour obtenir le certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire, les licenciés doivent se soumettre à une formation pédagogique, assurée par le département de l'Instruction publique en collaboration avec l'Université. Cette formation s'étend sur deux années : une année de cours de méthodologie, de pédagogie et de psychologie, et des stages pratiques sous la direction de maîtres de stage. Au cours de cette première année d'études, les candidats ont la charge d'une suppléance restreinte et reçoivent une indemnité d'études. La seconde année est destinée à parfaire cette formation : une suppléance plus importante, rémunérée, est confiée aux candidats qui enseignent sous la surveillance des maîtres d'application. Un brevet d'aptitude à l'enseignement secondaire est délivré aux candidats qui ont suivi avec succès cette formation pédagogique.

Nous prenons nous-même part à cette formation pédagogique et sommes arrivés aux conclusions suivantes : cette innovation a certes l'avantage d'attirer de nouveaux candidats, mais plutôt grâce aux mesures matérielles qui accompagnent cette réforme que par son tracé. Cette première impression sera sûrement corrigée. Là aussi un rodage est nécessaire. Au début, une certaine résistance passive a été ressentie de la part des candidats qui ne voyaient pas la nécessité ou l'utilité d'une telle formation. De plus, les contacts entre professeurs de l'Institut des sciences de l'éducation et maîtres de stage ou de méthodologie laissaient à désirer. Ce manque de collaboration nous découvre la deuxième polarité dans la profession de l'enseignant secondaire. Il y aura toujours conflit entre le professeur-pédagogue qui ne veut qu'attribuer sa part à une éducation gymnasiale de culture générale, et le professeur-savant, qui ne vise que l'instruction et l'information scientifiques de ses élèves.

La finalité formelle ou matérielle de l'enseignement secondaire a de tout temps divisé les esprits et mis en opposition humanistes et scientifiques. Il y a peu de temps encore nos gymnases et lycées étaient tributaires du système d'éducation telle qu'il avait été organisé au moyen âge ou même dans l'Antiquité.

Les sept arts libéraux furent la substance de cet enseignement gymnasial défini par la « ratio studiorum » des collèges de Jésuites. La Révolution française et le néohumanisme allemand, représenté par Humboldt, n'ont guère transformé cette image. Tant que la pédagogie gymnasiale ne voit pas la possibilité d'aboutir à un humanisme nouveau fondé tout aussi bien sur un enseignement de la technologie et des sciences que sur un enseignement littéraire, le problème de la réforme de nos établissements secondaires ne pourra être résolu (5).

(5) Reitingger (Josef). — *Gymnasialpädagogik*. München, Manz, 1966.

Pourtant — le problème de la formation des enseignants secondaires s'aggrave ou se complique pour trois raisons : la première en est le progrès continu et accéléré des sciences, la deuxième tient aux nouvelles techniques et aux nouveaux procédés d'enseignement (moyens audiovisuels, enseignement programmé, etc.) ; la troisième enfin découle de cette fameuse « explosion scolaire » due à une explosion démographique et sociale. Dans un projet d'« Etude sur l'offre et la demande de personnel enseignant au niveau de l'enseignement primaire et secondaire », publié par l'O.C.D.E., nous lisons le paragraphe suivant :

« L'absence ou l'insuffisance de la formation professionnelle dans le domaine de la pédagogie, de la psychologie et de la sociologie a été ressentie brutalement lorsque les structures anciennes de l'enseignement secondaire ont été modifiées afin de faire place à un plus grand nombre d'élèves, issus de milieux culturels éloignés de ceux dont étaient généralement issus les enseignants. L'absence d'initiation socio-psychologique n'a pas toujours permis à l'enseignant de prendre conscience des mutations affectant la société et l'école. Parfois, l'enseignant s'est trouvé en porte-à-faux, car les réformes du contenu et du style de l'enseignement n'avaient pas toujours suivi les réformes de structures. De plus, lorsque de nouveaux moyens d'enseignements étaient mis à sa disposition, l'insuffisance de sa formation pédagogique ne lui a pas toujours permis de maîtriser immédiatement les innovations dont il aurait été l'un des premiers bénéficiaires. »

La Suisse se trouve dans une situation analogue, malgré les efforts déployés afin d'améliorer la formation psycho-pédagogique de ces professeurs.

Il est évident que ces problèmes n'échappent pas aux autorités scolaires, ni à la Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire. Elles sont conscientes que c'est une des causes de la difficulté du recrutement et de la pénurie actuelle de professeurs secondaires. La « Commission fédérale pour l'étude des problèmes de relève dans le domaine des sciences morales, des professions médicales et des maîtres d'école moyenne » avait proposé comme remède non seulement un élargissement de la base du recrutement et une amélioration de la formation, mais également de meilleures conditions de travail et avait reconnu la nécessité d'un perfectionnement continu.

Quelles sont actuellement les conditions de travail ? A l'échelon supérieur, l'enseignant secondaire donne vingt-six à trente leçons par semaine, à l'échelon supérieur vingt-deux à vingt-huit. Des décharges pour travaux préparatoires (sciences), corrections (langues), tâches administratives et raison d'âge peuvent être accordées. En général, le professeur secondaire bénéficie de douze à quatorze

semaines de vacances. Après quelques années de service, des congés d'étude sont autorisés dans différents cantons, mais ce n'est que dans deux ou trois cantons que les professeurs y ont droit légalement. On comprend alors la proposition de la Commission fédérale dans son rapport :

« D'une part, il est nécessaire que le maître secondaire perfectionne ses connaissances, qu'il se tienne au courant des dernières recherches ; s'il est doué et qu'il s'en sente l'envie, il faut qu'il puisse prendre part à ces recherches ; d'autre part, il doit avoir la possibilité, en sa qualité de citoyen, d'exercer une certaine influence publique (armée, politique, activité culturelle), qui devrait contribuer à relever le prestige social de la profession. Pour cela, les maîtres doivent avoir du temps ; il conviendrait à cet effet de réduire sans tarder le nombre d'heures obligatoires et l'effectif des élèves par classe.

Il serait bon qu'à l'échelon national, l'on assigne certaines normes aux conditions de travail du corps enseignant ; la concurrence incessante qui oppose les cantons ou les communes entre eux a quelque chose de décourageant et d'indigne.

En outre, les conditions de travail devraient être améliorées dans bien des écoles (bibliothèques d'étude, salles de travail et de lecture, suppression pour le maître ou le directeur de travaux administratifs par la création d'un secrétariat bien organisé, etc.). »

Les traitements des professeurs secondaires varient d'un endroit à l'autre.

En voici quelques exemples :

Canton de Zurich :		
minimum F. s. 26 020		maximum F. s. 33 819
Canton de Berne :		
minimum F. s. 26 018		maximum F. s. 33 257
Canton de Zoug :		
minimum F. s. 21 900		maximum F. s. 32 700
Canton de Bâle-Ville :		
minimum F. s. 24 054		maximum F. s. 32 479
Canton de Bâle-Campagne :		
minimum F. s. 25 657		maximum F. s. 33 969
Canton d'Argovie :		
minimum F. s. 27 900		maximum F. s. 36 700

(traitements de base, sans allocations sociales, etc.)

Il est toujours difficile de comparer ou d'évaluer des salaires, car, dans ces calculs, le coût de la vie et le taux d'imposition jouent naturellement un grand rôle.

Comparés aux fonctionnaires, les professeurs de l'enseignement secondaire ne sont pas défavorisés, mais il est difficile de les confronter aux représentants des professions libérales et à certains postes de l'industrie privée.

Le problème des conditions de travail et de la rétribution des professeurs secondaires est d'autant plus important que ceux-ci ont besoin de se perfectionner. Que les professionnels, directeurs et professeurs d'écoles secondaires, aient de tout temps affirmé cette nécessité, nous l'avons déjà dit en parlant des mérites de ces organes semi-officiels ou privés. Qu'il nous soit permis de rappeler deux faits : en automne 1967 la Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire a organisé une semaine d'études pour le perfectionnement de ses membres. Deux mille professeurs environ, soit 70 à 80 % du corps enseignant secondaire, ont participé, de leur propre gré, à cette manifestation qui avait obtenu l'appui des autorités cantonales et communales ; la Confédération de sa part, avait octroyé une subvention. Tous, autorités scolaires et professeurs ont compris la nécessité d'une telle initiative. D'autre part il importe de souligner qu'un « Comité d'action en faveur du perfectionnement des professeurs de l'enseignement secondaire suisse » a été créé pour promouvoir ces activités. Nous citons ici l'introduction du rapport présenté par ce comité :

« Il n'incombe pas à l'enseignement secondaire supérieur de présenter à ses élèves toutes les nouvelles découvertes scientifiques, quitte à les simplifier plus ou moins. Il n'a pas à se substituer à l'université. Cependant, le gymnase, qui a le devoir de mettre ses élèves en état de comprendre le monde où nous vivons, ne peut ignorer les découvertes fondamentales qui ne changent pas seulement nos habitudes, mais les conditions mêmes de notre vie. D'autre part, la science découvre parfois entre les phénomènes des relations nouvelles, qui permettent d'ordonner des connaissances anciennes et partielles dans un cadre plus vaste et plus simple. L'école doit en tenir compte, surtout si ces groupements permettent de réduire la quantité des matières à étudier, au profit d'une meilleure compréhension.

Le développement toujours plus rapide de la recherche scientifique exige que l'école, elle aussi, devienne plus mobile. Si jadis, alors que cette évolution était plus lente, l'école pouvait dans une certaine mesure se renouveler simplement par le fait que les jeunes maîtres entrant en fonction apportaient de l'université un savoir actuel, ce genre de renouvellement ne suffit plus aujourd'hui. Actuellement, aucune formation universitaire, si excellente soit-elle, ne reste suffisante pour une carrière de trente-cinq ans.

Seul le maître dont les connaissances dépassent de beaucoup celles qu'il aura à enseigner au gymnase,

et qui est à même de suivre pas à pas les progrès de la recherche, est capable de juger quelles sont les notions importantes pour l'enseignement secondaire, et quelles sont celles qu'on peut laisser de côté. Méconnaître ce fait, c'est aller vers cette surcharge des programmes dont on se plaint tellement. D'autre part, le maître consciencieux, qui a le sentiment de ne plus être à la hauteur de sa tâche au point de vue scientifique, perd cette sûreté de soi si nécessaire à tout enseignant.

Pour toutes les raisons que nous venons de mentionner, le gymnase devrait aujourd'hui, plus que par le passé, pouvoir se tourner vers l'université. Mais on ne peut guère demander aux professeurs d'université de s'intéresser aux répercussions que les résultats de leurs recherches peuvent avoir sur le programme de l'école secondaire, parce qu'ils sont eux-mêmes tenus en haleine par les progrès incessants de leur propre spécialité. Le travail si important de l'adaptation incombe dès lors presque entièrement aux maîtres secondaires.

Le perfectionnement du maître de gymnase ne doit cependant pas se limiter aux branches scientifiques, aux disciplines enseignées, mais s'étendre également aux méthodes d'enseignement. On ne devrait pas négliger non plus les données récentes de la sociologie. C'est à juste titre que l'on demande instamment que s'élargisse le champ de recrutement des futurs universitaires. A cet égard, l'action des autorités scolaires ne suffit pas. Pour accomplir cette tâche d'intérêt national, nous avons besoin de maîtres secondaires qui sachent s'intéresser avec une sympathie agissante aux enfants venus de milieux peu cultivés. » (6)

Ce comité ne s'est pas contenté de réaffirmer la nécessité du perfectionnement des maîtres secondaires. Il se soucie des propositions faites telles que congés payés, bourses d'études, décharges de cours, etc. Il propose encore de la manière suivante, la création d'un « Centre de coordination pour le perfectionnement des maîtres secondaires » :

« De manière à être vraiment efficaces, tous les efforts entrepris en vue du perfectionnement doivent être rassemblés et coordonnés. La création d'un centre suisse de coordination serait d'une utilité indéniable pour notre enseignement secondaire tout entier. La coordination de l'enseignement et des institutions scolaires ne peut pas être, si nécessaire qu'elle soit, l'effet d'une décision prise par quelque autorité supérieure. La tradition suisse, historiquement fondée, de faire appel à la collaboration des forces vives de

toutes les régions et de tous les cantons doit être respectée. Une collaboration suivie de tous les maîtres secondaires suisses dans le domaine de leur perfectionnement professionnel ne manquera pas d'avoir d'heureux effets sur la coordination de l'enseignement, si l'on s'attache plus à l'esprit qui doit animer nos écoles qu'à une unification des structures.

Quel que soit le respect que l'on a de la souveraineté cantonale en matière scolaire, il faut admettre qu'on n'arrivera à employer au mieux les forces disponibles qu'en recourant à une coopération sur le plan national. Les grands cantons, surtout ceux qui ont leur propre université, pourraient à la rigueur pratiquer une sorte d'autarcie culturelle, mais on ne peut pas attendre des petits cantons qu'ils se mettent simplement dans le sillage des grands. Le centre de coordination proposé garantirait à chacun le droit de faire entendre sa voix.

Dans les circonstances actuelles, il se fait souvent un incroyable gaspillage d'énergies. Chaque maître cherche pour son propre compte à adapter aux besoins de l'école les données récentes de la science et à placer dans un nouvel éclairage les connaissances anciennes. Le centre de coordination pourrait suggérer, rationaliser ces travaux de mise à jour et les rendre accessibles à tous. Il rendrait possibles des échanges fructueux entre les divers milieux culturels de notre pays, et ainsi pourraient tomber les cloisons étanches qui nous séparent encore trop souvent.

On pourrait assigner à ce centre de coordination toute une série de tâches :

- Il coordonnerait les cours de perfectionnement existants et, le cas échéant, prendrait lui-même l'initiative d'en créer.
- Il veillerait à ce que soient créées des communautés de travail pour l'élaboration de nouveaux moyens d'enseignement.
- En collaboration avec des professeurs d'université, il examinerait quelles répercussions les plus récents travaux scientifiques peuvent avoir sur les programmes et sur la conception de l'enseignement gymnasial.
- Il pourvoirait à une information suivie. La revue « Gymnasium Helveticum » devrait être développée, ce qui n'est pas possible sans appuis financiers.
- Il apporterait sa contribution à l'éducation civique en publiant périodiquement des bulletins consacrés à des questions politiques relevant de l'actualité.
- Tous les maîtres secondaires devraient être tenus au courant des nouveautés concernant leur spécialité par des professeurs d'université, des personnalités compétentes de l'industrie ou des collègues particulièrement qualifiés. Un service de rensei-

(6) Le perfectionnement des professeurs de l'enseignement secondaire. Bâle, 1966.

gnements devrait pouvoir indiquer à chaque maître où il peut se procurer de la documentation scientifique sous une forme immédiatement utilisable dans l'enseignement.

- Il devrait veiller à ce que soient étudiés les problèmes actuels d'ordre psycho-scolaire ou sociologique, comme par exemple l'encouragement d'enfants issus de milieux familiaux peu cultivés, ou l'influence du mode de vie actuel sur la faculté de se concentrer.
- Il serait chargé de la coordination des travaux d'ordre pédagogique concernant l'enseignement secondaire que les maîtres entreprendraient pendant leurs congés d'études, et contribuerait à assurer un emploi judicieux des moyens financiers mis à disposition.

Pour donner suite aux postulats énoncés ci-dessus, on peut procéder de diverses manières. Ce sera l'affaire de la Conférence des chefs des départements de l'Instruction publique et du département fédéral de l'Intérieur, en collaboration avec la Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire (à laquelle appartiennent aussi les maîtres des écoles normales et des écoles de commerce) de trouver la forme la mieux appropriée pour ce nouvel organisme.

Pour prévenir d'emblée tout malentendu, disons nettement qu'il n'est pas question d'une haute école fédérale pour la formation du corps enseignant secondaire. Le Centre de coordination que nous proposons aurait à s'occuper exclusivement du perfectionnement des maîtres en fonction, et il n'est pas indispensable qu'il prenne la forme d'un office centralisé ».

La question est actuellement à l'étude auprès de la « Commission pour les questions de l'enseignement secondaire » instituée par la Conférence suisse des chefs des départements cantonaux de l'Instruction publique.

Ainsi se présente la situation des professeurs de l'enseignement secondaire en Suisse. Si nous en venons à l'état de tout l'enseignement secondaire, nous enregistrons beaucoup de voix positives, mais aussi des critiques sévères sont actuellement formulées à son égard ; preuve en est la publication de G.P. Landmann : « Unsere Gymnasien sind krank. Eine Diagnose und Versuch einer Therapie. » (Zurich, EVZ, 1967.) Rappelons donc, pour terminer notre étude, ce que W. Oberle écrit dans « Gymnasium Helveticum » (1967/68, n° 1, p. 55) concernant la réforme permanente du gymnase :

« Pour que le gymnase de demain puisse accomplir pleinement sa mission, il faut que ses représentants et ses responsables se demandent, aujourd'hui déjà, quels sont les buts qui prendront le plus d'importance dans les prochains temps, et par quels moyens ils

chercheront à atteindre ces buts. Comme les éducateurs de tous les temps, il devront être conscients du fait qu'ils n'ont pas à former leur propre génération, mais la suivante, une génération qui aura ses particularités propres et sera placée devant de nouvelles tâches. Ils devront être prêts à abandonner tout ce qui ne sera plus essentiel, tout ce qui sera devenu sans intérêt, et à faire face à de nouveaux besoins, à de nouvelles difficultés, aux situations nouvelles qui se présenteront aux maîtres et aux élèves. En particulier, ils ne devront pas oublier que les écoliers vivent et grandissent dans une société différente de celle qui a marqué les éducateurs dans leur jeunesse ; certains facteurs de formation ont perdu de leur importance, d'autres sont apparus.

Tout cela montre bien qu'une réforme permanente, que le gymnase s'impose à lui-même, est nécessaire ; du fait de l'évolution accélérée qui se manifeste dans presque tous les domaines, elle est aujourd'hui particulièrement urgente.

Les enseignants doivent être disposés à remettre sans cesse en question leur attitude à l'égard de leur tâche et de leurs élèves ; ils doivent réviser et étendre leurs connaissances, ils doivent réexaminer et éventuellement modifier l'importance qu'ils veulent donner à certaines notions dans leur enseignement ; ils doivent adapter leurs méthodes aux situations nouvelles.

Les buts de l'enseignement et les programmes doivent être constamment repensés ; si les changements sont nécessaires, on ne procédera pas simplement à des adjonctions, mais les notions anciennes et les nouvelles doivent être reliées les unes aux autres, de manière à former un tout cohérent qui soit vraiment à la portée des élèves. Quant à l'organisation de l'école, non seulement elle ne devrait pas provoquer des difficultés, mais encore faciliter à chacun les efforts faits en vue d'atteindre le but fixé. »

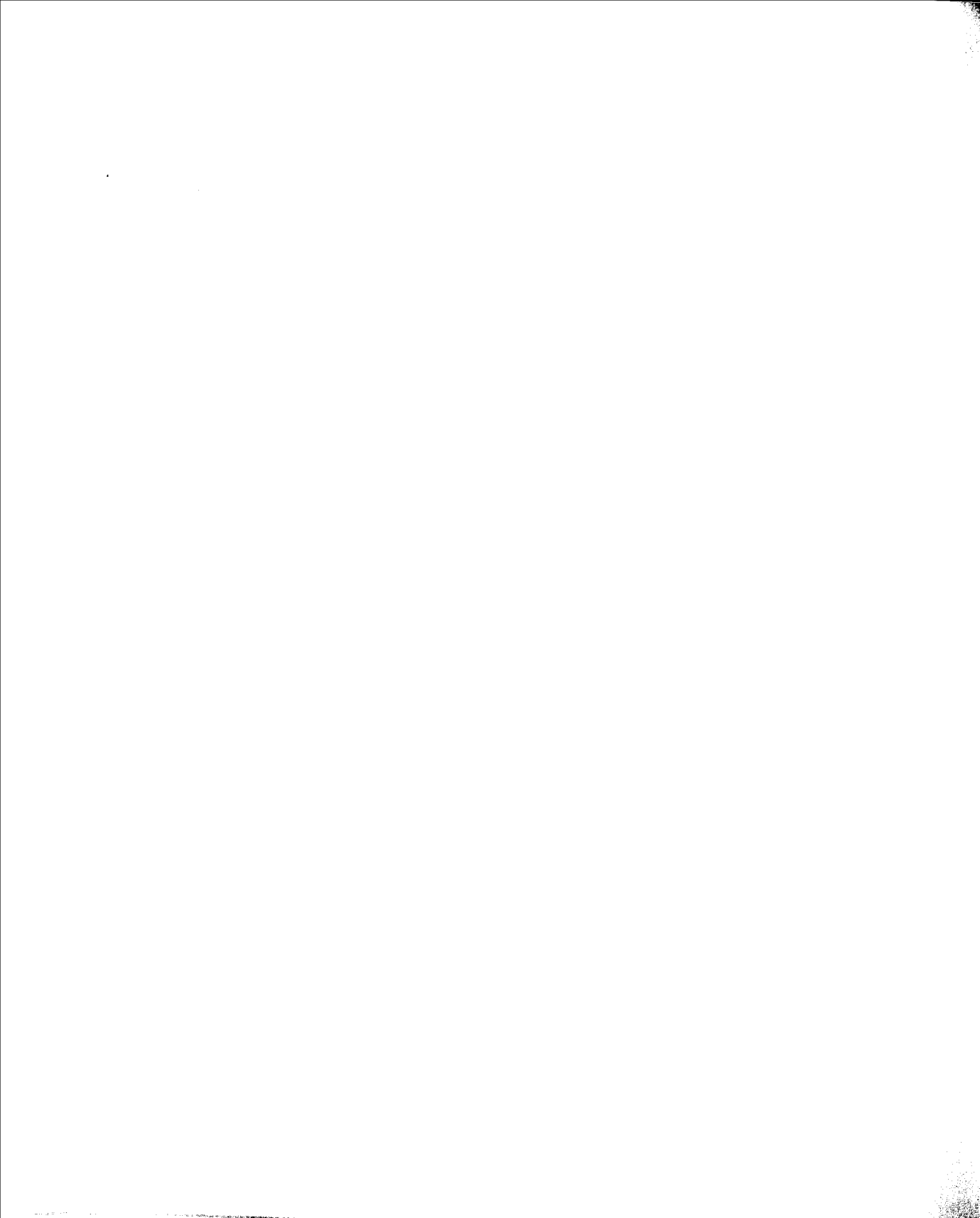
De la réponse apportée à ces problèmes dépend l'avenir de chaque nation. Nous espérons donc que le public suisse se montrera compréhensif au moment où de nouveaux investissements dans l'éducation seront nécessaires.

Eugène EGGER

directeur du Centre d'information
en matière d'enseignement
et d'éducation en Suisse.



DEUXIÈME PARTIE



NOTES CRITIQUES

BUSEMANN (Adolf). — **Psychologie des déficiences intellectuelles**, trad. de l'allemand. — Paris, Presses Universitaires de France, 1966. — 22 cm, 777 p., pl., bibliogr., index. (Bibliothèque scientifique internationale).

Dans la préface, le professeur Debesse souligne les relations qu'il reconnaît entre les thèses de l'auteur et celle des grands psychologues contemporains de langue française : H. Wallon et J. Piaget. Je pense que le lecteur moyen n'aura pas cette perspicacité tant ces relations sont subtiles. D'ailleurs la bibliographie du livre ne cite guère que des livres en langue allemande. On peut se demander si les travaux français sont tellement familiers au professeur Busemann. Bien sûr, les travaux allemands ne sont pas non plus familiers à la grande majorité des psychologues français. Le professeur Debesse affirme avec force et très justement : « Il faut que cessent ces cloisonnements linguistiques », mais ce livre manifeste que, dans ce domaine-là aussi, l'Europe n'est pas faite.

Nous remarquons et regrettons l'absence de référence aux auteurs contemporains de la carrière de A. Busemann et notamment : à A. Binet, « Les idées modernes sur les enfants », 1911 ; à Vermeylen, psychologue belge, « Les débiles mentaux », 1926 ; à B. Inhelder, psychologue genevoise, « Le diagnostic du raisonnement chez les débiles mentaux » ; à Ray, psychologue genevois, « Arriération mentale et premiers exercices éducatifs » ; à H. Wallon, « L'enfant turbulent », 1925, « Psychologie pathologique », 1926, « La vie mentale », 1938.

Le livre du professeur Busemann vient de paraître en France (1966), grâce à la traduction de G. Rustin, mais il date de 1959. Ce décalage, habituel dès qu'il y a traduction, compromet aussi la contribution du livre à l'étude de son sujet. Il ne peut en effet intégrer l'apport de très importants travaux récents, nombreux et de points de vue divers :

- « La débilité mentale », numéro spécial d'« Enfance », 1960, M. Zazzo et collaborateurs (P.U.F.) ;
 - « Les groupes de jeunes inadaptés », Dr Lemay (P.U.F.) ;
 - « Les écoliers inadaptés », P. Parent et Cl. Gonnet (P.U.F.) ;
 - « Le débile mental dans le monde du travail », article de Laurent et Philonenko (CERP N° 3, 1961) ;
 - « Les enfants sauvages », M. Patte-Malson ;
 - « Les enfants et adolescents inadaptés », sous la direction de l'inspecteur général Petit (Bourrellet-Colin) ;
 - « L'enfant arriéré et sa mère », Maud Mannoni (d'inspiration psychanalytique), (Le Seuil) ;
 - « Conception structurale de l'arriération mentale », Dr Castets. Annales médico-psychologiques, mars 1964.
- Mise à jour, par J. Piaget, du Tome XV l'Encyclopédie française : « Education et instruction » (la formation de l'intelligence) ;
- « L'enfance handicapée », numéro spécial de la revue « Esprit » (nov. 65) ;
 - « L'enfance inadaptée », « L'Ecole de la Nation », fév. 1967.

Les ouvrages en langue anglaise ne sont guère plus exploités. Le manuel de Carmichael (3 volumes, P.U.F.) est cité en bibliographie, mais n'inspire guère A. Busemann. F. Goodenough, qui a rédigé dans ce manuel un important chapitre consacré aux déficiences intellectuelles, n'est citée par notre auteur que pour son test du bonhomme.

*
**

Cet énorme livre, 777 pages (1 kg), apparaît comme un *condensé de l'œuvre* de A. Busemann.

S'il manifeste une unité, c'est dans la mesure où la vie d'un homme exprime une unité. La qualité du style, particulièrement remarquable dans les nombreux protocoles d'étude de cas, et la richesse de la pensée de l'auteur se manifestent de façon permanente. Mais les contenus sont hétérogènes et parfois demeurent fixés à des époques révolues.

Soucieux, semble-t-il, de réaliser la synthèse de ses réflexions antérieures et de n'en rien perdre, A. Busemann sacrifie à l'exposé des idées et des conclusions, les cheminements de leur élaboration, si bien qu'il est impossible de leur reconnaître en général une valeur scientifique et d'estimer les processus méthodologiques dont elles pourraient émaner.

A. Busemann avertit le lecteur qu'il ne traite que des faits psychologiques. Il insiste pour que l'on distingue son livre des ouvrages de psychiatrie : « les bases somatologiques et les possibilités thérapeutiques, importantes en psychiatrie, n'ont aucune place ici ». Il s'agit de psychologie de l'activité intellectuelle anormale, de pathopsychologie à la rigueur, mais en aucune façon de psychiatrie, pas même de psychopathologie.

Il ne revendique pas de façon aussi explicite son autonomie de psychologue, à l'égard de la pédagogie, et même il désigne très souvent les individus qu'il étudie par référence à leur situation scolaire (« élèves d'école de perfectionnement » pour débiles intellectuels, ce qui ne se pratique pas en France), et il consacre quelques pages, tout à la fin du livre, à évoquer la pédagogie propre aux déficients intellectuels, mais en fait il respecte une frontière entre psychologie et pédagogie, qui apparaîtra sans doute au lecteur plus fermée même que celle qu'il affirme pourtant entre psychologie et psychiatrie. Cette discrétion sur les possibilités d'exploitation pédagogique des savoirs psychologiques, me paraît regrettable : l'action pédagogique est sans doute un domaine que la réflexion psychologique peut et doit éclairer, se valorisant par là-même.



A Busemann passe en revue les définitions de l'*intelligence* et en fait la critique (Stern, Spearman, Piaget). Il fait bon marché des définitions basées sur des références psychométriques (l'*intelligence* est ce qu'on peut mesurer avec des tests d'*intelligence*), dont il attribue la paternité à Wechsler, oubliant A. Binet. Mais il conteste la réalité même de l'*intelligence* et la tendance à hypostasier les faits psychiques.

Plutôt que de proposer une définition concise il préfère d'ailleurs s'engager dans une saisie descriptive, à la recherche d'une analyse, d'une structure hiérarchisée de l'*intelligence*.

Il substitue la notion de « couche » à celle de « faculté », la hiérarchie horizontale à la division verticale traditionnelle.

Il souligne l'importance d'une couche fondamentale, celle des aptitudes sous-humaines : « Le supérieur n'est pas possible sans l'inférieur. »

Bien qu'il renonce à l'hérédité psychologique, il pense que « des éléments héréditaires sont à la base des fonctions élémentaires de l'*intelligence* » qui constituent la couche primaire (contenus sensoriels - expérience de l'objet - du langage - de la personne). Enfin l'*intelligence* comprend l'aptitude à être formé à la culture. C'est la couche secondaire de l'*intelligence*, résultat du processus éducatif.

A. Busemann se consacre utilement, en passant, à des définitions et des options de principe. Il distingue croissance (= augmentation de la substance vivante) et évolution (= modification de la forme et des fonctions).

Les aptitudes sont des dispositions qui préexistent à toutes les autres ultérieures et qui les engendrent par leur action conjuguée avec celle du milieu. La non-hérédité des qualités acquises exclue qu'on puisse parler de plasticité des aptitudes humaines.

Il n'y a pas d'ontogénèse de l'intelligence à part de l'ontogénèse de l'individu tout entier.

Il n'y a pas d'ontogénèse isolée d'un milieu. Les aptitudes sont des normes de réaction pour la réponse à des excitations, que celles-ci viennent du milieu ou de l'état interne de l'organisme lui-même.

En ce qui concerne l'origine des retards d'intelligence, A. Busemann accorde à « endogène » un sens large, non limité aux dispositions héréditaires strictes.

L'évolution normale ne s'effectue pas de front : certaines maturations sont en avance par rapport aux autres (d'où des retards partiels). Les dispositions intellectuelles philogénétiqnement récentes, en particulier l'aptitude à la lecture, résistent moins au traitement médico-pédagogique que celles qui concernent les couches plus anciennes et plus profondes de l'intelligence.

La faiblesse intellectuelle empêche le processus éducatif et l'édification de systèmes mentaux : le langage, l'image du monde, de soi-même, l'ordre des valeurs, et en général la personnalité comme ensemble réunissant tous les autres systèmes de l'esprit.

Intelligence et milieu :

Les enfants élevés dans des mauvaises conditions matérielles, qui souvent sont celles des parents faibles d'esprit, ne peuvent que prendre du retard scolaire, même s'ils sont normalement doués.

Quand la période sensible est passée les chances de rattrapage diminuent.

Les rapports avec d'autres impliquent des activités intellectuelles, mais ils les exercent.

Intelligence et affectivité :

La gaîté est toujours plus favorable que la mélancolie. Une belle expérience montre l'infériorité d'un groupe qui a subi au préalable une préparation psychologique traumatisante : proposition d'une tâche facile en apparence mais insoluble en réalité.

Le diagnostic différentiel débilité-névrose est important car il faut aux névrosés un traitement à l'opposé de celui des débiles, mais il est facile. A. Busemann en propose les moyens.

Faiblesse d'esprit et déficience intellectuelle :

« Faiblesse d'esprit » caractérise l'ensemble des conduites et comportements, la déficience intellectuelle n'étant que son constituant intellectuel.

Il y a plusieurs façons d'être faible d'esprit. A. Busemann présente des tableaux analytiques de performances dans divers types d'activités chez les diverses catégories d'arriération ; mais il s'agit de caractéristiques qualitatives (on est loin de la méthodologie de M. Zazzo : notion d'hétérochronie, profil-type du débile, basés sur des éléments quantitatifs, et même de celle de Vermeylen bien que plus ancienne, mais déjà soucieuse de précision objective).

Les degrés d'arriération ne correspondent ici, ni à ceux de A. Binet, ni à ceux de Terman ni, bien entendu, à ceux de la récente nomenclature française (inter-groupe de l'enfance inadaptée du V^e Plan : « La Documentation Française », 29, quai Voltaire, Paris VII^e).

Pour le recrutement des classes et écoles de perfectionnement, la référence au Q.I. ne saurait suffire. Il faut tenir compte des données cliniques et des observations scolaires. Mais on ne saurait imaginer la collaboration du psychiatre et du psychologue comme si le psychologue n'avait qu'à faire passer des tests. Le psychiatre ne saurait être à l'aise dans les tâches multiples du psychologue.

Suit un inventaire des objections classiques à l'emploi des tests et des réfutations les plus pertinentes.

A. Busemann déplore l'admission tardive des élèves déficients dans les écoles spéciales, après deux ou trois ans d'échecs à l'école ordinaire. (Le fonctionnement des commissions médico-pédagogiques fait des progrès sensibles en France dans ce domaine. Loi du 15-4-1909, art. 12. — Circ. du 22-4-1958. — Cir. du 29-9-1965. — Circ. du 7-10-1965).

Couche fondamentale :

L'insuffisance d'activité des couches supérieures n'affecte pas la fonction de la couche inférieure et même elle la facilite, d'où la persévération (test d'énumération dont A. Busemann tire beaucoup d'informations), la stéréotypie.

Par contre, le luxe de mouvements ou d'émotivité peut entraver l'activité intellectuelle.

Il n'y a aucun espoir d'accélérer artificiellement le rythme psychique par l'exercice. Mais il doit être possible de prolonger l'enseignement dans l'âge adulte.

Couche des contenus sensoriels :

Par sa façon de vivre toute affective, le débile reste dans le domaine sensoriel ; les couleurs prédominent aux dépens des formes et de l'activité intellectuelle.

La prédisposition eidétique est une gêne pour la pensée abstraite (test des figures excitatrices, peu connu en France).

Déficiences de l'expérience de l'objet :

Toute déficience dans les couches inférieures entrave les facultés des couches supérieures.

La perception des qualités précède la perception des rapports (l'auteur n'envisage malheureusement pas les prolongements pédagogiques que cette importante constatation suggère).

L'idée nous vient toute seule, nous n'avons qu'à l'accepter. Toutefois, les inspirations ne se produisent pas au hasard, elles résultent de l'ensemble de notre passé. (Manque ici encore, comme exploitation pédagogique, la recherche d'une hygiène de l'inspiration.)

En ce qui concerne la docilité des débiles, A. Busemann apporte des observations, qu'il présente comme des explications, ce qui me paraît contestable.

Déficiences du langage d'origine centrale :

Cas étudiés à fond, protocoles intéressants.

Déficiences de l'expérience de la personne :

Après l'étude de l'évolution du comportement social, A. Busemann écrit : « Une coopération véritable, correctement établie, n'a jamais pu être réalisée au cours de nos expériences avec des enfants débiles, d'âge intellectuel 10-11 ans. Ou bien il y avait conflit ou bien réalisations séparées. » (Pessimisme, lucidité ?)

Déficiences de la couche de la culture :

A. Busemann explique la débrouillardise, l'intelligence pratique des débilés par l'idée selon laquelle les fonctions inférieures sont chez eux moins inhibées que lorsqu'elles sont au service des supérieures.

Puis il analyse les aspects de la couche supérieure chez les débilés.

Le langage : opération fondamentale de la couche de la culture. Beaucoup de phrases attributives, peu de subordonnées, de phrases causales, d'épithètes. Usage important de groupes de mots stéréotypés (non analysés).

La faiblesse spéciale de lecture contribue chez le débile à la faiblesse générale. La culture du milieu familial, le niveau de phonation et d'articulation des parents influencent le rythme d'apprentissage de la lecture.

La faiblesse de lecture isolée, la légasthénie (on dit en France : dyslexie) et la faiblesse orthographique, qui lui est adjointe, ont des effets névrotiques.

Chez les débilés il est indispensable de concrétiser l'objet de l'enseignement ; car la concrétisation par l'image laisse subsister des difficultés.

La débilité ne donne pas à elle seule une faiblesse de conscience morale.

Faiblesse intellectuelle, personne et personnalité :

Le faible d'esprit travaille avec un déploiement d'efforts considérables, manque de résistance à la suggestion et vit dépendant du secours d'autrui.

A l'école, le maintien du débile au milieu des enfants normalement intelligents, le contraint à une situation d'isolement (manifeste au test sociométrique). L'envoi (!) dans une école spéciale permet son intégration et l'élaboration de comportements positifs. Toutefois, à la fin d'une telle scolarité, la psychodynamique se trouve plus lourdement grevée. (L'institution française de la classe de perfectionnement annexée à l'école ordinaire du quartier ou de la commune de résidence de l'enfant, qui présente tant d'avantages en ce domaine, ne semble guère pratiquée en Allemagne).

Il n'y a pas beaucoup plus de maîtres spécialisés en Allemagne qu'en France : 8 000, et chacun a la charge de 23 élèves en moyenne (contre 15 en France). Les admissions sont tardives, rarement avant l'âge de dix ans, c'est-à-dire presque toujours après plusieurs années d'échec en classes ordinaires.

Le travail manuel sert à introduire les opérations intellectuelles. (Une fois de plus voici exprimé un principe très important mais qui ne connaît ici aucun développement.)

Les connaissances scolaires se perdent rapidement si elles ne trouvent pas leur application dans la vie pratique et en particulier dans la profession.

Seuls quelques anciens élèves d'écoles de perfectionnement se montrent capables de faire l'apprentissage d'un métier et de s'intégrer dans la vie active. (Il ne semble donc pas qu'il y ait encore en Allemagne d'écoles de perfectionnement professionnelles. En France : des écoles départementales et nationales de perfectionnement (E.N.P.) ; des écoles privées aussi : I.M.P. assurent une formation professionnelle à un certain nombre d'adolescents débilés mentaux. Et il existe un projet d'implantation de formation préprofessionnelle pour débilés légers dans un C.E.S. sur quatre.)

A. Busemann termine ce chapitre qui fait tout de même un sort aux problèmes pédagogiques par ce qui paraît une contradiction : la vertu de l'école de perfectionnement ne serait pas tant dans la transmission des connaissances que dans l'exercice des aptitudes, de la discipline sociale, de l'habitude d'assumer des

tâches, de la volonté de réussir (bref dans son rôle éducatif), or, « il doit y avoir dressage dans l'éducation de l'enfant débile : il lui facilite la vie en lui évitant des conflits ».

Un fond de pessimisme se dégage de la lecture de cet énorme livre, dans lequel, malgré quelques prises d'options superficielles, il apparaît que la notion de déficit intellectuel est attachée aux individus de façon congénitale, fixiste et irréversible. Bien que professant des thèses distinctes, entre elles, les psychopédagogues français, dans l'ensemble, sont aujourd'hui plus optimistes quant à la nature et au devenir des déficients intellectuels, plus audacieux quant aux principes et aux perspectives pédagogiques, plus avancés quant aux réalisations pratiques et institutionnelles.

A la veille de l'élaboration d'une Europe unie, cet ouvrage nous fait connaître un point de vue sur la psychologie des déficiences intellectuelles, mais aussi un aspect, au moins, de la psychopédagogie allemande contemporaine.

André INIZAN

CECCO (John P. de). — **The psychology of language, thought and instruction.** [Psychologie du langage, pensée et pédagogie. Textes fondamentaux]. — New York, San Francisco, London, Holt, Rinehart and Winston, 1967. — 23 cm, 446 p., tabl., graph., index, bibliogr.

Le but de cet ouvrage, de style typiquement américain, est de rassembler sous une forme commode un certain nombre d'articles, d'extraits ou de « condensés », empruntés à des revues ou à des livres déjà parus, et consacrés à une question donnée. Il s'agit donc moins d'un travail suivi et approfondi que d'un survol à caractère diversifié et discontinu.

Ce survol concerne, comme le titre l'indique, les problèmes du langage et de la pensée conceptuelle dans leur rapport avec la psychologie ; il s'agit ici d'une psychologie qui intégrerait à la fois des conceptualisations génétiques, behavioristes, socio-économiques, etc... Mais, du fait de la diversité des auteurs et de la multiplicité des points de vue, on trouve moins une intégration qu'une juxtaposition de théories et d'analyses souvent hétérogènes. Là résident à la fois la faiblesse et l'intérêt de ce gros livre. Il est faible en ce sens qu'il ne présente pas, sur le plan doctrinal et sur le plan pratique, l'étude bien centrée et bien fouillée que son volume lui aurait permis d'offrir. Il est intéressant en ce sens qu'il peut élargir considérablement la culture pédagogique des éducateurs (particulièrement des Européens) en attirant leur attention sur les discussions qui opposent aujourd'hui les spécialistes anglo-saxons tout en leur précisant, de manière somme toute assez vivante, le sens et la portée de ces termes et de ces notions qui tendent aujourd'hui à s'imposer à eux ; la « théorie cognitive », par rapport aux différents aspects du « behaviorisme », la « communication », les « stratégies éducatives », les « grammaires génératives », la « résolution de problèmes », les « familles hiérarchisées d'habitudes », etc., etc...

Pour couvrir cet immense domaine, l'ouvrage se subdivise en dix chapitres dont chacun comporte une introduction, une bibliographie et, en général, quatre articles (43 au total). Les introductions, bien que très courtes, se révèlent importantes du fait qu'elles déterminent nettement les théories, les problèmes et les résultats concernant les chapitres en cause ; elles réussissent souvent à esquisser

une discussion qui dépasse le cadre des articles reproduits et qui oriente le lecteur vers une bibliographie destinée à la prolonger.

Le chapitre I propose, bien sûr, des généralités sur le langage. Eric Hamp y présente le vocabulaire de base de la linguistique, Henri Gleason y aborde les principes de la « grammaire transformationnelle », tandis que Georges A. Miller, prenant le problème sous son aspect psycho-linguistique, évoque ce « pouvoir combinatoire » qui caractérise le langage humain. Vygotsky attire, de son côté, l'attention sur « l'unité d'analyse » qu'offre, dans ce domaine, la notion de « signification ».

Le chapitre II met en rapport langage, pensée et culture. Orr et Cappannari, en soulignant l'importance du « facteur interne » (neurologique) dans le langage humain, le combine avec les facteurs du « domaine externe » dans un processus de causalité circulaire. Benjamin Whorf expose ensuite, avec une remarquable clarté, sa grande thèse néo-humboltienne sur le découpage de l'expérience opérée par le langage. E. Sapir insiste, lui, sur l'importance de la communication à différents niveaux comme facteur d'acculturation. Quant à Dell Hymes, il met en rapport le langage et la construction de la personnalité.

Le chapitre III évoque les déterminants socio-économiques de la question. Il dégage de la manière la plus nette le fait que le sous-développement linguistique des enfants issus des milieux sociaux les moins favorisés constitue, pour eux, un handicap éducationnel impossible à surmonter. Et cela à travers quatre études : celle de Basil Bernstein sur « La structure sociale, le langage et l'apprentissage » ; celle de Arthur R. Jensen sur « Classes sociales et apprentissage verbal » ; celle de Vera P. John sur « Le développement intellectuel des enfants de taudis », et enfin celle de Semler et Iscoe sur « Le développement comparé des possibilités d'apprentissage chez des enfants noirs et blancs ».

Avec le chapitre IV, consacré au langage et à la signification, le niveau s'élève vers la détermination de « la signification de la signification » et vers l'opposition, vis-à-vis de cette détermination, entre les théories cognitives et behavioristes. Un extrait de l'important ouvrage d'Ogden et Richards met en place la célèbre structure triangulaire : symbole, pensée ou référence, référent. Clyde Noble s'en tient à un schéma S.R. que Osgood se propose d'affiner à partir de son célèbre « processus de médiation ». Katz et Fodor terminent cet important chapitre en montrant que si la grammaire permet d'engendrer les structures linguistiques, la sémantique est ce qui permet de les interpréter.

Le chapitre V, « du phonème ou graphème », intéresse plus particulièrement l'apprentissage de la lecture. Fries y introduit la distinction, pédagogiquement essentielle, entre ce qui est proprement « phonémique » et ce qui est simplement « phonétique ». Gibson, Pick, Osser et Hammond analysent expérimentalement, et de très près, le « rôle de la correspondance graphème-phonème dans la perception des mots » et la nécessité d'une connaissance précise des « unités fonctionnelles » que cette correspondance permet de définir. John Downing essaie de démontrer l'intérêt d'un alphabet I.T.A. (Initial Teaching Alphabet de Pittman), alphabet dont la fonction est de faciliter l'apprentissage en établissant, à partir de certaines notations spéciales, une correspondance graphème-phonème pratiquement bi-univoque ; ce qui pose, bien sûr, des problèmes de transfert que l'auteur n'évite pas. C'est Harry Silberman, spécialiste connu de l'instruction programmée, qui clôt un chapitre de grande valeur méthodologique en montrant que les apprentissages de la lecture peuvent s'expliquer en termes de conditionnement instrumental (discrimination, généralisation...).

Le chapitre VI entre dans le vif du problème de l'intelligence et de l'opposition des théories cognitives et behavioristes. Carrol cherche à définir les concepts comme des « classes d'expériences mentales apprises par les organismes au

cours de leur histoire ». Malzmann reprend la tradition de Hull et des néo-behavioristes en définissant les hiérarchies des familles d'habitudes qui fonctionnent selon des mécanismes convergents ou divergents. C'est à Bruner, Goodnow et Austin que revient la charge de défendre les points de vue cognitifs ; ils assument cette charge en dégagant diverses stratégies dans le processus de construction des concepts. Ils nous permettent ainsi de clarifier ce que nous avons l'habitude d'appeler « méthode de découverte » (learning by discovery). Miller, Galanter et Primbam reprennent la notion de « hiérarchie » mais ils la « mentalisent » en faisant découvrir que le comportement intelligent projette cette hiérarchie opérationnelle devant lui, sous forme de plan...

Le chapitre VII, orienté vers les problèmes des stades de développement, porte sur des notions beaucoup plus familières aux lecteurs de langue française. On y parle (enfin !) de Piaget. Nous n'insisterons ni sur l'article de Berlyne (« Récents développements dans les travaux de Piaget ») ni sur celui de Piaget lui-même (« L'approche génétique de la psychologie de la pensée »). Signalons quatre études expérimentales bien conduites : celle de Tripp et Forster sur « Le développement de la signification dans le vocabulaire descriptif de l'enfant » ; celle de Asch et Nerlove sur les doubles significations (propre et figurée) ; celle de Werner et Caplan sur « Le développement de la signification des mots à travers un contexte verbal », et enfin celle de Brown et Berko sur « Les associations verbales et l'acquisition de la grammaire ».

Le chapitre VIII aborde directement le problème de l'apprentissage du langage. A un rapide survol, par James Jenkins, des principales théories de l'apprentissage (Guthrie, Tolman, Skinner et Hull) succède un résumé, par Skinner lui-même, des conceptions que l'ouvrage « Verbal Behavior » a popularisées. Ces conceptions sont ensuite impitoyablement attaquées par Noam Chomsky qui accorde une importance capitale à cette aptitude spécifiquement humaine d'engendrer le langage en généralisant, structurant l'information, construisant des hypothèses, etc., etc... Miller, d'un point de vue psycho-linguistique, reproche aux behavioristes d'ignorer la syntaxe, les lois de sa construction et, par conséquent, les facteurs que cette construction exige. Miller conclut en proposant sept « thèses préliminaires » à toute étude du langage humain ; ces thèses se rapprochent (de manière assez spectaculaire pour un psychologue qui manifestait encore en 1951 un behaviorisme assez strict) des thèses des « générativistes ».

Le chapitre IX est celui de l'articulation entre « langage » et « solution de problèmes ». On y fait allusion, bien sûr, aux problèmes bien connus de Maier. Dans le premier article, Staats étudie, de manière verbale et instrumentale, les réponses « tournevis-comme-poids » au problème des deux ficelles. Cofer, Judson et Gelfand à propos du problème des ficelles et de celui du porte-manteau font apparaître l'importance des suggestions préalables d'ordre verbal, et montrent qu'une combinaison de réponses verbales particulières peut constituer une médiation par rapport à la solution instrumentale. Tracy Kendler se propose ensuite d'analyser expérimentalement, dans le domaine de la formation des concepts et dans celui de l'inférence, ces « réponses intermédiaires » qu'il définit, entre les stimuli externes et les réponses manifestes, comme ce qui produit de nouveaux stimuli susceptibles de modifier le comportement. Gagné et Smith essaient d'isoler, à travers le problème des trois cercles (Ewert et Lambert), les effets de la verbalisation.

Le Chapitre X est celui de la formation du langage et de l'intelligence. Il appelle une pédagogie orientée à cette fin. Mais « s'agit-il d'un désir sans méthode pour le réaliser ? » Carroll distingue soigneusement, dans le premier article du chapitre, l'apprentissage des concepts en classe et au laboratoire. Les concepts élaborés en milieu scolaire sont plus complexes, enveloppent un passé plus riche et un

mécanisme déductif plus manifeste ; le meilleur apprentissage devant être, bien entendu, à la fois déductif et inductif. Kersh et Vittrock définissent, au moyen de graphes, les processus enveloppés par cette « méthode de découverte » plus souvent vantée que suivie. Taba, Elzey et Schuman proposent une excellente manière de décrire et de conceptualiser les stratégies pédagogiques tant en ce qui concerne la formation des concepts qu'en ce qui concerne l'induction des généralisations et l'application des généralisations à des prédictions. Richard Suchman suggère de construire une méthodologie de la formation du raisonnement hypothético-déductif à partir d'un matériel constitué par des films muets ; ces films montrent des phénomènes physiques dont il s'agit de déterminer la causalité en élaborant un jeu de questions susceptibles d'appeler une réponse par « oui » ou par « non ». L'ouvrage se termine par quelques questions que se pose Caroli à propos de l'apprentissage des langues étrangères aux Etats-Unis.

On nous pardonnera la dispersion de ce compte rendu, cette dispersion ne fait que refléter la dispersion des textes de l'ouvrage que nous avons étudié. En un certain sens, cette dispersion est excellente car elle attire notre attention sur le caractère à la fois précis et encyclopédique de tout ce à quoi doit s'ouvrir un éducateur qui veut tenter quelque chose dans le domaine de la pédagogie scientifique. Elle nous révèle aussi que nous avons fort peu de chose dans les trois domaines de la pensée, de l'intelligence, de la pédagogie, et encore moins dans un quatrième domaine : celui des inter-relations entre les trois autres. Il faut reconnaître enfin qu'une réflexion attentive sur certaines recherches présentées dans cet ouvrage (particulièrement à partir du chapitre V) n'est pas sans intérêt dans la mesure où elle est susceptible de sensibiliser les psycho-pédagogues français, trop volontiers orientés vers les grandes spéculations et les larges affirmations de principes, à la nécessité de plans expérimentaux limités, mais définis avec soin et avec rigueur ; de manière à fournir ainsi quelques éléments nettement circonscrits d'un savoir positif et dûment contrôlé.

Armand BIANCHERI

FRANK (Helmar). — Pédagogie et cybernétique. Ce que la théorie de l'information apporte à la pédagogie, trad. de l'allemand. — Paris, Gauthier-Villard, 1967. — 24 cm., 170 p., tabl., graph., index., bibliogr.

Cet ouvrage date, en fait, d'une dizaine d'années, ainsi que le rappelle l'auteur, dans sa postface à l'édition française. C'est dans la mesure où il n'a été l'objet d'aucune véritable mise à jour qu'il risque de décevoir ceux qui ont été sensibilisés à la pédagogie cybernétique au cours de ces dernières années. La préface de Louis Couffignal, directeur de la collection, avait été rédigée avant que celui-ci n'entreprit l'action personnelle qu'il a eue dans ce domaine jusqu'à sa mort, en juillet 1966.

Il nous donne, toutefois, les limites de la « psychologie informationnelle », qui est l'essentiel de la présente recherche. « La pédagogie... reste une application de la psychologie, dont il n'est pas dit ce que l'on désigne par ce mot. » Entre ces deux extrêmes d'une limitation étroite du champ couvert et la prétention d'être, ce qui n'est pas le cas, « le premier exposé systématique d'une pédagogie cybernétique », le livre d'Helmar Frank apporte sur le plan d'une évaluation du sujet de la pédagogie, la contribution d'une formalisation du processus d'apprentissage.

Même après la publication de **Cybernetic principles of learning and educational**

design, par Smith et Smith, véritable somme qui fait l'état de la question autant sur le plan des idées que sur celui des réalisations, **Pédagogie et cybernétique** conserve une valeur propre dans la mesure où il répond à une préoccupation déterminée, et proprement cybernétique, d'étendre la théorie de l'information aux données sémantiques. Il va de soi qu'il s'agit d'une perspective relativement lointaine, compte tenu de l'outillage mathématique et de nos connaissances de la boîte noire qu'est le sujet de la pédagogie. La réduction de cette boîte noire à des éléments quantifiés est pratiquement l'objet de cette recherche, dont l'auteur nous annonce qu'elle a abouti à des réalisations concrètes. On ne peut que souhaiter connaître rapidement ce complément qui justifierait un ensemble de vues théoriques, relevant de sources hétérogènes, et où le souci constant de l'auteur de prouver l'unité de sa démarche n'est pas toujours assez convaincant.

Un exemple permettra de fixer le débat. L'introduction présente le processus de mathématisation des sciences humaines comme une réalité relevant d'une unification des sciences ; et il poursuit en incluant sa conception de la cybernétique dans ce courant de pensée et en se rangeant « donc » à l'avis de L. Couffignal. Présenté ainsi, le lecteur pourrait penser qu'il y a là une communauté de vues implicite. Or, il n'en est rien, L. Couffignal ayant toujours fait preuve d'une grande réserve sur l'apport des mathématiques aux sciences humaines et à la cybernétique. Ce qui est vrai sur le plan des idées générales l'est également sur des points concrets. C'est ainsi que l'auteur utilise sans discussion la notion de phonème, tout en citant Meyer-Eppler qui, dans la même collection, information et cybernétique, apporte les résultats d'un travail rigoureux où il conclut à la non-existence du phonème. De telles contradictions, pour regrettables qu'elles soient, n'en diminuent pas l'intérêt de l'ouvrage si on retient qu'il s'agit d'un tour d'horizon, tel que le définit cette prise de position : « La psychologie informationnelle, l'un des fondements cybernétiques de la pédagogie, n'est pas à même de fixer des méthodes nouvelles et éprouvées pour la pratique de l'enseignement. »

L'auteur s'adresse donc, en réalité, aux chercheurs, psychologues, pédagogues, informaticiens, préoccupés d'une évaluation de l'apport de la théorie de l'information dans leurs domaines et de l'utilisation qu'ils peuvent faire d'un certain outillage mathématique. La théorie de l'information elle-même est exposée d'une manière assez précise et assez simple pour être à la portée du non-mathématicien, ce qui n'est pas un petit mérite. La partie traitant de la physiologie est volontairement rudimentaire, et on peut le regretter. C'eût été une pièce maîtresse dans l'architecture de l'ouvrage.

Précisément, cette lacune volontaire met l'ouvrage sur ce plan théorique qu'il a choisi. Le chapitre sur les théorèmes fondamentaux de la psychologie, cœur et pièce maîtresse de l'étude aboutit à un inventaire des conséquences pour la pédagogie qui risque de surprendre ceux qui ont la pratique de la classe. Si l'évaluation d'un cours en bits/seconde d'information ouvre des horizons qu'il est difficile de circonscrire, les conséquences qu'on en tire sont parfois évidentes, dans la redécouverte des groupes de niveaux des classes nouvelles, parfois fort contestables, lorsqu'on déduit que : « La méthode indirecte permet cependant une traduction plus rapide en français. »

Il convient donc de distinguer sans ambiguïté le mérite d'un certain nombre de chapitres et d'idées utilement réunis ici, de certaines conclusions ou de certaines généralisations un peu rapides, mais qu'il ne faudrait pas considérer comme la doctrine cybernétique. L'auteur reste prudent sur ce point, puisque, lorsqu'il aborde les questions sur lesquelles il souhaite inviter à une suite, il présente les constatations auxquelles il a abouti comme simplement plausibles. Et on peut se rendre compte par les questions qu'il aborde qu'elles sont du ressort du laboratoire de psychologie dans leur formulation et dans leur démarche. Il reste, en fait, plus

de questions posées que de données positives, mais toutes les ouvertures n'ont pas une valeur égale, tant s'en faut, et on peut espérer que l'opinion exprimée en sa faveur de l'orthographe phonétique, ou soi-disant telle, n'est plus aujourd'hui celle de l'auteur. Car le grand mérite de ce livre est de formuler des idées qui amènent à repenser les problèmes, en fonction d'une reformulation de la stratégie pédagogique, d'une part, et de l'apparition de nouveaux outils avec lesquels on ne peut se permettre d'affecter l'ignorance.

Claude METAIS

GUERON (Geneviève), **COHEN** (Rachel), **MEYER** (Jean). — **Education sans frontières. Ecole européenne. Ecoles internationales.** — Paris, Presses Universitaires de France, 1967. — 18 cm, 187 p., tabl. (« L'Education », n° 13).

Ce livre présente au public francophone deux ensembles de systèmes scolaires dont les principes, les méthodes et les structures ont bien des points communs. Il ne s'agit pas de l'éducation internationale sous toutes ses formes.

L'ouvrage est, en fait, constitué de deux monographies accolées. La première concerne l'Ecole européenne, organisme créé à l'initiative des parents d'élèves de la Communauté Européenne du Charbon et de l'Acier, avec la collaboration des ministères de l'Education dans les six pays de la C.E.C.A. La seconde étudie les écoles dues à l'initiative privée en vue d'atteindre des enfants placés par la vie moderne dans des conditions analogues à celles des enfants des fonctionnaires et agents de la C.E.C.A.

Un trop bref historique évoque les conditions qui ont présidé à la naissance des écoles européennes. Il est dommage que les efforts français, absolument parallèles aux efforts de la C.E.C.A., mais en faveur des enfants du personnel de l'O.T.A.N., n'aient fait l'objet d'aucune mention. Il est certain que le jacobinisme français n'a pas permis aux lycées internationaux de Saint-Germain-en-Laye ou de Fontainebleau de se dégager du carcan des programmes français. Mais une part très importante du corps professoral de ces établissements a joué un rôle sérieux dans l'élaboration des programmes et des types d'épreuves qui ont abouti à la création du baccalauréat européen. Ce sont les initiatives venues de la base qui ont élaboré les documents à l'usage des divers ministères. Il était impossible de passer sous silence l'action ininterrompue de l'Association européenne des Enseignants, tout au long des années 1952 à 1966, date à laquelle le manuscrit de l'ouvrage s'est arrêté. En face des réticences syndicales et de l'attitude officielle, l'Association européenne des Enseignants a vigoureusement soutenu et développé l'idéal généreux excellemment décrit dans l'ensemble des deux monographies. Elle a encouragé la C.E.C.A. et l'Unesco à poursuivre les travaux d'uniformisation des contenus des programmes et manuels, amorcés en vue de la formation des ingénieurs de la C.E.C.A., à élargir la recherche à d'autres domaines de l'éducation et de l'instruction. Bien des initiatives nées à Saint-Germain-en-Laye, tels les lexiques de spécialités, sont désormais assumées et prises en charge par l'Unesco, avec des conséquences qui dépassent les limites de l'éducation européenne. On n'aura garde d'oublier les efforts déployés, en outre, par l'organisme, « Le Monde bilingue », tout au long de la même période, en vue de favoriser l'apprentissage des langues vivantes dès les premières classes. Ce sont souvent les mêmes professeurs que l'on retrouvait à la pointe des mêmes combats ; au-dessus des « intérêts » politiques divergents, il y avait l'unité de l'intérêt général de l'éducation.

On pardonnera aisément un certain manque de proportion dans l'étendue des monographies de la deuxième partie de l'ouvrage, notamment en faveur de l'École active bilingue, nul n'est jamais si bien servi que par soi-même. Nous remercions chaleureusement les auteurs de nous avoir fourni par ailleurs un excellent plaidoyer propre à inciter les Français à sortir des cadres de leur « formation », à s'enquérir de ce qui se fait, grâce à l'initiative privée, en France et hors de France. L'intérêt de nos enfants et de leurs parents est en cause, car demain s'ouvrira l'ère des déplacements mais aussi l'ère des problèmes scolaires auxquels les écoles internationales ont courageusement cherché et trouvé des solutions heureuses.

François TERS

HILLSON (Maurie). — **Elementary education. Current issues and research.** [Enseignement primaire. Etat de la question et recherche]. — New York, The Free Press, London, Collier, Macmillan, 1967. — 21 cm, 317 p., fig., index., bibliogr.

Depuis 1950, une littérature *surabondante* a été consacrée, aux Etats-Unis, aux problèmes de l'éducation. L'*explosion d'information* est telle que les étudiants en éducation éprouvent quelque difficulté à se tenir à flot. C'est surtout à leur intention que les éditeurs de la collection *Voies nouvelles et recherche en éducation* se proposent de faire périodiquement le point, en groupant, autour d'un thème donné, des textes récents et significatifs, accompagnés d'une bibliographie. Ont ainsi été publiés : *La psychologie de l'éducation* (D.H. Clark), *L'éducation des déshérités* (H.L. Miller), *Les bases sociales de l'éducation* (D. Westby-Gibson).

Dans le second ouvrage de la série, *L'éducation élémentaire*, Maurie Hillson, professeur à la *Roger University*, présente 31 articles, dont 4 composés à cette occasion, et 27 empruntés à des revues professionnelles plus ou moins spécialisées, quelques-uns même à la presse de grande information. Ces articles sont choisis pour répondre à quatre critères : donner une vue générale d'un ensemble d'opinions, d'expériences, de recherches sur un sujet, exprimer sur ce sujet le point de vue d'un expert reconnu comme tel, être de publication récente, offrir des qualités dans l'ordre de la présentation des idées. Il s'agit donc d'un ouvrage de vulgarisation sérieuse et d'accès facile, destiné à un assez vaste public. Le ton des articles varie entre l'exposé technique et objectif, le plaidoyer, le bilan, la critique de fond.

Les dogmes du passé douillet ne sont plus de mise. Abandonnons les traditions établies, et commençons à en établir de nouvelles. En citant Lincoln, et en plaçant son ouvrage sous le signe de la nécessité et de la vertu du changement, Hillson reflète un vaste mouvement d'opinion. Des controverses passionnées agitent les milieux de l'enseignement, les associations de parents d'élèves. Les pratiques de l'école élémentaire sont remises en question, qu'il s'agisse du contenu des programmes, de l'organisation des classes, des méthodes. Dans l'article où il étudie le rôle de l'*innovation en éducation*, Glenn Heathers explique la naissance de ce mouvement, amorce d'une véritable *révolution dans l'instruction* par l'effet de quatre phénomènes sociaux :

1) L'explosion scolaire (population boom) a eu pour conséquence une grande pénurie de maîtres expérimentés. Il a fallu chercher des moyens de remédier à cette pénurie.

2) Le lancement du Spoutnik, ressenti comme un échec de la science et de l'enseignement américain, a donné le plus puissant et le plus dramatique élan au mouvement de réforme.

3) Les crises sociales et raciales ont rudement réveillé le peuple américain de son rêve de la culture de prospérité et lui ont fait prendre conscience de l'existence de vastes secteurs caractérisés par une culture de pauvreté.

4) En conséquence, des centaines de millions de dollars ont été dépensés en dix ans, par l'Etat fédéral, par les Etats, par les fondations privées, pour financer la recherche en éducation, la formation des maîtres, les plans de réorganisation et de développement.

Quantité de solutions, d'inspiration plus ou moins nouvelle, ont été ainsi proposées, essayées, et surtout discutées avec passion dans les plus larges secteurs de l'opinion. Si le mouvement n'a pas produit de grands théoriciens, la plupart des tentatives d'innovations se sont développées autour de deux grands thèmes : celui de l'excellence intellectuelle (il s'agit d'apprendre à apprendre, d'apprendre à penser, d'apprendre à former des jugements personnels), et celui de l'individualisation (chaque élève apprend pour satisfaire son propre besoin d'apprendre, et progresser à son allure propre).

Ces deux thèmes se retrouvent tout au long des 13 chapitres de l'ouvrage, quel que soit le domaine de préoccupations : apprentissage de la lecture, étude de la langue (expression, écriture, orthographe), développement de l'étude des sciences humaines (géographie, histoire, sciences économiques), révolution dans l'enseignement des mathématiques, développement de l'esprit scientifique, enseignement des langues étrangères, utilisation des aides technologiques, analyse de notion d'unité, éducation préscolaire, enseignement des enfants déshérités, étude critique de quelques idées forces de l'éducation nouvelle, rôle de l'innovation en éducation.

7 articles sur 31 traitent de l'apprentissage de la lecture, qui est vraiment le problème central de l'école élémentaire. Le choix des méthodes et le choix des textes (pour ou contre les manuels de base), qui ont soulevé tant de passions, sont examinés à la lumière des conclusions d'expériences larges et prolongées. Les oppositions faciles entre méthode globale et méthode synthétique, progression collective et approche individuelle, etc., doivent être dépassées. Aucune formule ne possède de vertu magique. Chacune présente des avantages et des inconvénients, dans certains cas et pour certains élèves, dans la mesure où elle respecte ou non certains principes fondamentaux de linguistique ou de pédagogie: il faut connaître ces principes et essayer d'en tenir compte (Richard Rystrem).

La révolution dans le contenu et l'esprit de l'enseignement mathématique suscite trois articles. L'un précise les objectifs à atteindre. Le second rend compte des expériences poursuivies un peu partout auprès des universités : le mouvement se développe ; partisans et adversaires font valoir leurs arguments ; aucun bilan sérieux ne peut encore être établi. Le troisième article concerne la préparation des maîtres : l'acquisition préalable d'une bonne culture mathématique (au moins deux années d'enseignement supérieur) est considérée comme indispensable à la réussite d'une expérience. Livres, films, émissions de radio, sont produits en grand nombre à l'intention des maîtres qui ne peuvent quitter leur classe.

Trois articles sont consacrés aux aides technologiques (moyens audio-visuels et machines à enseigner). L'un décrit la fameuse expérience de l'Université de Stanford, où un ordinateur est utilisé depuis 1964. L'auteur relate les débuts de l'expérience, à laquelle ont participé, en 1965, quelques dizaines d'élèves en début de scolarité, pendant quelques semaines à raison d'une heure par jour. Il est trop tôt pour faire un bilan des résultats. Les deux autres articles s'achèvent sur des conclusions

générales plutôt sévères. Kvaraceus procède à une attaque en règle de la *culture technologique*, qui conduit à la religion de la *formule* toute faite, et transforme les *esprits insuffisamment mûris en machines intellectuelles*. D.L. Barnes dresse un maigre bilan de l'utilisation scolaire de la télévision.

Les tentatives de réorganisation de l'école sont parmi les issues les plus spectaculaires et les plus controversées. Quatre articles nous apportent une bonne description de *l'école sans classe de niveau* (nongraded school), où, pour tenir compte des différences individuelles et permettre à chacun d'avancer à son propre rythme, on remplace une partie des classes de niveau (généralement les trois premières du cycle primaire) par des *classes primaires*, dans lesquelles les enfants, souvent groupés par aptitudes, restent plusieurs années, l'étude du programme se faisant par étapes nombreuses et courtes (de 8 à 32). Chacune de ces classes fonctionne à peu près comme une petite école rurale. Si la philosophie et les objectifs du *nongrading* restent les mêmes, les formes varient d'une expérience à l'autre, les recherches sur l'efficacité du *nongrading* sont peu concluantes, elles ne mettent pas en évidence une amélioration des résultats, et finalement *l'enseignement n'y est pas plus individualisé qu'avant l'adoption du plan* (Di Lorenzo et Salter).

Guy Wagner (article 27) et Maurie Hillson (article 28) définissent la théorie et la pratique de l'enseignement *des unités*. Les manuels récents présentent souvent le programme sous formes d'*unités*. Chaque unité comporte non seulement un ensemble de connaissances sur un sujet donné mais tout un contexte pédagogique : vue d'ensemble, groupement des connaissances autour d'idées générales, objectifs (pour le maître et pour l'élève), activités d'acquisition, matériel à utiliser, contrôle et évaluation des résultats. C'est en quelque sorte la préparation pédagogique d'un thème large. L'utilisation des unités semble une étape intéressante dans la voie d'un enseignement plus structuré.

L'éditeur souligne l'importance majeure de l'article où B.Z. Friedlander exprime les *Réflexions d'un psychologue* sur quelques thèmes de l'éducation nouvelle. Cet article touche en effet au problème de fond. S'appuyant sur les données de la *psychologie de l'éducation* et sur une expérience acquise au contact de nombreuses classes, Friedlander, tout en reconnaissant la valeur incontestable des grandes orientations de la pédagogie actuelle (enseignement de *structures* au lieu de faits isolés, utilisation de la curiosité spontanée, pédagogie de la découverte), invite à la prudence et procède à des mises en garde. Il évoque les *dasas* et les *modes qui sont la plaie persistante du monde de l'éducation* et propose que l'avis des maîtres soit pris en considération avant tout autre lorsqu'il s'agit d'adopter ou non telle ou telle nouveauté. Surtout, il se demande si une bonne connaissance de faits bien choisis, et si l'acquisition de solides mécanismes, ne constituent pas une condition préalable à la compréhension des idées générales, si certains aspects caractéristiques de la curiosité de l'enfant ne conduisent pas à douter de l'efficacité d'un enseignement qui serait motivé par la seule curiosité, et si certains aspects extrêmes de la pédagogie de la découverte ne risquent pas d'aboutir à des échecs graves, lorsqu'il s'agit de jeunes enfants. Il craint l'apparition d'un nouveau formalisme, et termine en soulignant l'importance cruciale du rôle du maître, dont l'intervention avisée peut seule tenir en délicat équilibre la balance entre la liberté et la discipline, entre l'imagination et le sens critique, entre le fait et l'idée générale, entre la mémoire et l'oubli. Cette dernière opinion se retrouve dans presque tous les articles : à mesure qu'évolue la technique, le rôle du maître devient plus important et plus difficile.

Les *issues* actuelles décrites dans cet ouvrage marqueront-elles durablement l'école élémentaire ? Bien peu d'auteurs l'affirment sans réserve. Elles suscitent en tous cas un intérêt passionné au niveau de l'opinion : pour les uns elles constituent

une étape importante dans la recherche d'une éducation de qualité, les autres sont profondément inquiets de la prolifération incessante des modes passagères.

Beaucoup d'écoles restent sur une prudente expectative : la proportion de celles qui ont déjà profondément transformé leur organisation ou leur programme ne semble guère excéder 10 %.

Les experts eux-mêmes invitent à la prudence. Glenn Heathers met le *principal* de l'école élémentaire en garde contre le *changement pour l'amour du changement*. Il lui conseille d'étudier longuement tout nouveau projet avant de l'adopter.

Finalemnt, le principal intérêt du mouvement est peut être de développer des foyers d'expériences, qui permettent aux chercheurs objectifs d'effectuer des comparaisons, et de dégager peu à peu les conditions les plus favorables à la réussite d'une éducation.

Jean AUVINET.

HOLBROOK (D.). — Children's writing [Les écrits d'enfants]. — London, Cambridge. University Press, 1967. — 29 cm, 234 p.

Cet ouvrage complète une série qui comprend quatre autres ouvrages :

English for Maturity, English for the Rejected, The Secret Places, The Exploring Word. Dans la préface, l'auteur précise que *Children's writing* (qu'il faut traduire par *Les écrits d'enfants*) est un manuel qui complète *The Exploring Word* et qu'il est principalement destiné aux jeunes enseignants qui auront à juger les rédactions d'enfants et d'adolescents dans un contexte pédagogique qui fait appel à la créativité de l'enfant, à l'expression libre. La nature de ce jugement étant de rechercher la valeur de l'expression par rapport à l'enfant lui-même.

Deux parties constituent l'ouvrage. La première présente des rédactions d'enfants quelquefois sous la forme originale, avec la graphie, afin d'habituer le jeune pédagogue aux diverses écritures des élèves pour montrer aussi la liaison entre le contenu et la forme graphique. Ces présentations de devoir sont précédées de questions posées au lecteur et les réponses à ces questions constituent la seconde partie.

Les rédactions sont groupées selon des thèmes tels que : le symbolisme des écrits d'enfant, la sincérité et le réalisme, les problèmes humains, etc., et, pour chacune d'elles, les questions posées sont du genre de celle-ci : « Évaluez l'histoire de ce garçon. Qu'en dites-vous pour vous-même ? Que diriez-vous à cet élève ? Quelle sorte de littérature choisiriez-vous pour lui ? » Le but est de faire saisir à l'enfant son originalité propre mais aussi de lui montrer, par des références aux auteurs, comment le sujet peut être traité et quelles aspirations profondes il exprime. Il s'agit aussi de retrouver sous l'influence des magazines ce qui peut être inspiration originale comme en témoigne la question suivante extraite du chapitre VI (« Pep and Pulp influences ») : « Y a-t-il ici quelque chose de plus que ce que l'enfant a emprunté à des magazines féminins ? Comment pouvez-vous perfectionner sa vision ? ».

On voit qu'il s'agit d'un enseignement individualisé, tendant à lier la connaissance de l'enfant à l'expression écrite et à développer chez lui les connaissances littéraires. Toute la méthode de l'auteur repose sur la thèse que tout écrit est communication symbolique et qu'il faut que l'éducateur aille au-delà de l'ortho-

graphe, de l'écriture, premiers obstacles formels, mais aussi au-delà du contenu explicite pour découvrir le contenu latent, symbolique du message. Alors, il pourra mieux saisir le monde intérieur et extérieur par les mots et l'enfant lui-même parviendra à cette saisie par le langage.

Dans sa préface, l'auteur reconnaît qu'il manque bien des éléments aux exemples qu'il présente : nous ne savons rien, sauf pour de rares cas, du milieu scolaire, du milieu familial des enfants dont nous lisons les productions. Nous devons faire un acte de foi dans les thèses présentes, particulièrement dans les interprétations. Soit. Mais, personnellement, nous pensons que de jeunes professeurs qui se lanceraient dans cette méthode risquent de créer de graves perturbations affectives chez leurs élèves plutôt que de les aider : une interprétation de type psychanalytique ne s'impose pas. Au reste, on peut se demander si l'expression spontanée est la seule à encourager : pour sa part, je serais plus éclectique. Si, d'aventure quelque maître se lançait dans la voie tracée par D. Holbrook, je crois devoir lui conseiller la plus grande prudence, et l'aide d'un psychologue.

Mais il est un usage auquel l'auteur n'a pas songé : cette collection d'écrits d'enfants de langue anglaise pourrait être une source de thèmes, de versions et, aussi, l'occasion de comparer l'anglais des francophones à celui des anglophones.

Jean SIMON.

MAUCO (Georges). — **Psychanalyse et éducation.** — Paris, Aubier-Montaigne, 1967. — 20 cm, 260 p. (L'enfant et l'avenir).

Georges Mauco, dont les travaux antérieurs témoignaient déjà d'un intérêt pour l'étude de la vie affective de l'enfant et dont la pratique psychanalytique au Centre psycho-pédagogique Claude-Bernard lie efficacement action et réflexion, nous propose dans son dernier ouvrage le développement des rapports entre « psychanalyse et éducation »⁽¹⁾.

L'évolution de la vie sociale oblige à reconsidérer les principes de l'éducation jusqu'alors « formelle et directive »⁽²⁾. Si l'éducateur agit par ce qu'il fait « il agit plus encore par ce qu'il est. Et par ce qu'il est, à la fois sur le plan conscient et sur le plan inconscient : c'est-à-dire suivant son degré de maturité affective et de maîtrise intérieure »⁽³⁾.

Cette distinction entre le comportement conscient et la sensibilité inconsciente est capitale, car c'est à la sensibilité inconsciente que l'enfant réagit et répond. La reconnaissance de cette dimension inconsciente, déterminante dans la relation parents-enfant, maître-élève, pour être efficace doit se doubler d'une compréhension psychanalytique sans laquelle une rééducation instrumentale peut laisser échapper le sens du symptôme, sans laquelle des troubles scolaires traités pour eux-mêmes laissent dans l'ombre leur cause profonde. L'acte éducatif, voire rééducatif, doit donc se situer par rapport à une dynamique des désirs inconscients.

Dans une première partie, G. Mauco replace l'enfant dans les désirs inconscients de ses parents, en particulier lorsque ceux-ci « se déchargent par des comporte-

(1) Georges Mauco. — *Psychanalyse et éducation.* — 1967. — Editions Aubier-Montaigne.
(2) et (3) Page 12.

ments troublés »⁽¹⁾. Suit un exposé très précis et très clair du « développement psycho-affectif de l'enfant » qui sera très utile à de nombreux éducateurs, parents ou enseignants. Ces derniers liront avec intérêt l'analyse de l'importance du milieu familial dans les difficultés scolaires qui sont bien souvent l'expression d'un problème familial.

Dans une deuxième partie, l'auteur aborde plus particulièrement le problème des rapports entre « psychanalyse et école ». « L'enfant qui arrive à l'école est porteur de toute l'expérience relationnelle qu'il a acquise dans la famille »⁽²⁾... Il va transférer sur ses maîtres qui évoquent en lui les images parentales, les sentiments qui le lient à ces dernières »⁽³⁾. Mais la loi du groupe scolaire va permettre une « dédramatisation » et le travail scolaire « un investissement des énergies pulsionnelles jusque-là vouées aux fantasmes de l'inconscient »⁽⁴⁾. On voit combien la pédagogie gagnerait à s'appuyer sur la connaissance de la sensibilité inconsciente de l'enfant, afin d'en utiliser toute la dynamique.

Le maître, étant un relais des figures parentales dans l'inconscient de l'enfant, la relation maître-élève va dépendre en grande partie de ce qu'est le maître inconsciemment : « de son degré de maturité affective, de ses réactions au comportement inconscient de l'enfant va résulter la nature de leur dialogue »⁽⁵⁾.

Les problèmes du chahut, de l'autorité, reçoivent ici un éclairage essentiel : c'est au niveau du dialogue des sensibilités inconscientes entre le maître et ses élèves qu'il faut la traiter et non pas selon des modalités disciplinaires ou des références statutaires. « Toute difficulté scolaire peut avoir une cause affective »⁽⁶⁾, tel est le principe fondamental d'une psychologie scolaire basée sur une connaissance psychanalytique.

Une enquête sur les relations affectives maître-élève confirme d'après l'auteur « cette perception par l'enfant de l'authenticité affective du maître « sympathique » où oblativité et maîtrise donnent à la relation éducative sécurité et égalité d'humeur ». Le maître sympathique est celui où prédomine « une disponibilité affective positive »⁽⁷⁾. Cette enquête très intéressante, dont G. Mauco donne ici les résultats et leur interprétation, est malheureusement présentée sans référence à la méthodologie.

Dans une perspective où l'éducateur ne reçoit plus l'autorité d'un statut extérieur mais de sa propre maturité intérieure, le problème de la résolution par l'éducateur de ses problèmes personnels va se poser. Si dans l'état actuel des choses il n'est pas question d'envisager une formation psychanalytique des éducateurs, l'auteur envisage un certain nombre de solutions où domine le recours aux méthodes de groupe, au psychodrame⁽⁸⁾, et réclame que dans la formation des maîtres, « une place plus large soit faite à leur maturation affective »⁽⁹⁾.

En ce sens, ce livre pertinent ne sera pas seulement utile aux parents, aux maîtres, mais aussi à tous ceux qui actuellement sont préoccupés de la formation des enseignants.

Jacqueline-Marie POULAIN

(1) Page 38.
(2) Page 147.
(3) Page 148.
(4) Page 150.
(5) Page 163.
(6) Page 257.
(7) Page 160.
(8) Pages 172 et 197
(9) Voir chapitre V.
(9) Page 257.

NOJKO (K.), MONOSZON (E.), JAMINE (V.), SEVERTSEV (V.). — Planification de l'éducation en U.R.S.S. [avec la coll. de R. Poignant]. — Paris, Unesco. — 1967. — 29,5 cm, 337 p., tabl. (Institut international de planification).

Cette importante publication de l'Institut international de planification de l'éducation représente le fruit d'une collaboration entre des spécialistes soviétiques et français des problèmes de planification, économique et de l'enseignement, collaboration poursuivie au cours d'une mission en U.R.S.S. en 1965. Le résultat de cette mission et de ces échanges se présente sous la forme d'un document à la fois analytique, synthétique et prospectif du plus grand intérêt.

Dans la première partie, des spécialistes soviétiques décrivent le système d'enseignement et d'administration des établissements scolaires en U.R.S.S.

Le régime fédéral de l'U.R.S.S. entraîne l'existence, dans chaque République, d'un ministère de l'Instruction publique, coordonnant les activités du ministère de l'Enseignement secondaire, spécialisé et supérieur, et des services de l'éducation nationale dépendant des comités exécutifs des soviets locaux; au sommet, un ministère de l'Instruction publique de la République de l'Union élabore les plans et programmes scolaires.

(Depuis septembre 1966, l'Académie des sciences pédagogiques est rattachée à ce ministère fédéral créé à cette date.)

Le processus de planification aux divers niveaux d'enseignement requiert la participation des travailleurs, des savants, des enseignants, des spécialistes et des dirigeants responsables des entreprises intéressées, des ministères et des services compétents, des organismes du Parti, des syndicats et des organisations de jeunesse communistes : les objectifs à atteindre étant fixés en définitive par le G.O.S.P.L.A.N. (division de la Culture et de l'Enseignement), sur la base des propositions émanant des établissements scolaires, des responsables de la formation de spécialistes de tous niveaux, et des ministères et départements compétents : en particulier le ministère de l'Enseignement supérieur et secondaire spécialisé de l'U.R.S.S. (et de chacune des Républiques), ainsi que le comité d'Etat chargé de l'enseignement professionnel et technique, le ministère des Finances, l'Académie des sciences de l'U.R.S.S., etc...

Précisons que le département de la Culture et de l'enseignement du GOSPLAN comprend deux sections chargées de planifier : 1° le développement des écoles d'enseignement général en tous genres et des établissements pour enfants d'âge préscolaire; 2° une section pour la préparation des projets de plan de développement de l'enseignement secondaire spécialisé et supérieur et de planification de la répartition des spécialistes, etc...

Nous ne pouvons entrer ici dans l'examen détaillé des problèmes de planification de la main-d'œuvre. Précisons seulement qu'à la base, elle repose sur un bilan de l'effectif des jeunes et un plan de leur incorporation à la vie économique, aux termes du décret de 1966 pris « pour faciliter les études et le placement dans l'économie nationale de la jeunesse qui terminera les écoles d'enseignement général en 1966 » (école de huit ans).

Ces mesures sont d'ordre à la fois pédagogique et statistique : augmentation du nombre des élèves admis en classe de 9^e, du nombre d'élèves admis dans les établissements secondaires spécialisés, dans les établissements supérieurs, dans les écoles professionnelles et techniques.

Parallèlement à ces facilités données au prolongement de la scolarité, ont été instaurés des cours de formation, des écoles techniques dans les entreprises mêmes, pour les jeunes qui y entrent directement à l'issue de la scolarité obligatoire. Ils y bénéficient des cours accélérés à plein temps, parfois pendant six mois.

Autres mesures prises dans le cadre de ce décret : renforcement de la formation professionnelle des ouvriers dans la production, attribution de bourses aux élèves des établissements techniques, et prise en charge matérielle des jeunes suivant les cours accélérés, réservation de postes de travail aux adolescents, etc... Cet exemple prouve la liaison étroite existant entre la planification de l'éducation et celle de l'utilisation de la main-d'œuvre.

L'élaboration des plans pour le développement de l'enseignement s'établit donc de la base au sommet, depuis la commission du plan du district qui élabore le plan de développement de l'enseignement primaire, des écoles secondaires, jardins et maisons d'enfants, enseignement général pour adultes, etc., jusqu'au plan national : chaque année le ministère fédéral de l'Enseignement de la République de l'Union élabore, en fonction des renseignements reçus (nombre total d'écoles d'enseignement général, de classes à maître unique, d'élèves y compris les internes, avec indication de tous les niveaux d'âge et de diplôme), [le genre de renseignements publiés chaque année dans le Mouvement éducatif des pays membres de l'Unesco et du B.I.E.].

Le ministère de l'Education présente alors son projet de plan au GOSPLAN qui le joint au plan général et le présente au Conseil Suprême de l'U.R.S.S. qui l'adopte.

Si les besoins de l'économie en travailleurs de toutes qualifications déterminent la planification scolaire, celle-ci est évidemment avant tout fonction des effectifs scolaires (ainsi, pour planifier les effectifs des classes de la première à la 8^e, on tient compte de la nécessité de scolariser tous les enfants de 7 à 15 ou 16 ans, en tenant compte des « déchets », et du passage des élèves de plus de 16 ans dans les écoles pour jeunes ouvriers et paysans), et des conceptions générales de l'Union Soviétique en matière de renforcement des liens entre l'école et la vie, en matière d'extension continue de l'école obligatoire de huit ans, et, dans un avenir proche (1975), de l'extension à tous de l'enseignement secondaire (de dix ans).

Cette planification des effectifs à tous les niveaux s'accompagne évidemment d'une planification des constructions scolaires, et surtout d'une planification financière (écoles urbaines, écoles rurales, inscrites au budget du Soviet local, sauf traitement des enseignants inscrits au budget du district administratif compétent). Les mêmes principes prévalent pour la planification plus complexe de l'enseignement technique, secondaire spécialisé et supérieur, devant tenir compte du nombre des spécialistes à prévoir par rapport au nombre total des travailleurs dans chaque branche de l'économie nationale (aussi bien statisticiens et planificateurs que personnel médical ou pédagogues et bibliothécaires).

En seconde partie, la mission française a fait porter ses commentaires sur quatre points principaux :

- a) Les niveaux de compétence et de décision dans l'organisation de la planification de l'enseignement ;
- b) L'évolution de l'enseignement général, polytechnique (problème délicat en raison des difficultés rencontrées entre 1959 et 1964 particulièrement) ;
- c) Le développement du système d'enseignement et les besoins en main-d'œuvre ;
- d) Les aspects économiques et financiers de l'enseignement.

Une étude approfondie est nécessaire pour apprécier la richesse de cette approche des problèmes de la planification de l'enseignement et aussi de l'enseignement lui-même en U.R.S.S. On s'aperçoit que si le vocabulaire et les principes diffèrent parfois des nôtres, les préoccupations sont bien souvent de même nature.

Oïga WORMSER-MIGOT

ROSSELLI (C.). — Eveil à l'expression plastique. Peindre et dessiner de 5 à 14 ans, avec la collaboration de André Civelli, Julien Lambert, Jean Aubin. — Paris, Colin, 1967. — 24 cm, 112 p., pl., fig. (« Cahiers de pédagogie moderne », n° 36). 4 séries de 10 diapositives (Réf. 201 P 1/10 - 201 P 2/10 - 201 P 3/10 - 201 P 4/10) complètent le présent volume.

Jusqu'à une époque récente, l'enseignement du dessin figurait dans la hiérarchie des disciplines scolaires, au bas niveau des matières dites secondaires. Il a fallu cette prise de conscience maintenant assez répandue de la nécessité d'une formation totale et équilibrée d'un enfant appelé à dominer la société technocratique qui l'attend à l'état adulte, pour promouvoir la culture de la sensibilité et l'éducation artistique à une dignité qu'elles n'ont jamais connues dans l'enseignement général. Il est admis aujourd'hui que la pratique des arts plastiques à l'école doit être étroitement intégrée dans la formation de l'enfant et la construction de la personnalité.

Ces préoccupations ont reçu l'investiture officielle : les conférences pédagogiques des instituteurs pour l'année scolaire 1963-64 portaient sur l'enseignement du dessin, pour lequel de nouveaux programmes et de nouvelles instructions ont paru le 24 septembre 1965. Ces instructions, qui déclarent reprendre les trois règles fondamentales de l'arrêté ministériel de 1909 (liberté du sentiment, étude du dessin en vue des fins générales de l'éducation, respect de la nature) témoignent en fait d'un esprit nouveau : il ne s'agit plus d'enseigner les techniques du dessin en vue de représenter les choses mais de mettre l'enfant en possession d'un langage privilégié lui permettant de s'exprimer. Il s'agit avant tout de la mise en œuvre d'une pédagogie nouvelle du dessin, « mieux adaptée aux intérêts de l'enfant et plus conforme à l'évolution des arts plastiques ».

Que cet esprit nouveau des instructions officielles se retrouve à chaque page de l'ouvrage « Eveil à l'expression plastique », se comprend assez lorsqu'on connaît la part considérable que son auteur a prise dans l'inspiration de ces instructions.

Mlle Rosselli, ancien professeur aux écoles normales de la Seine et inspectrice générale de l'enseignement du dessin, a consacré une longue carrière à initier les futurs instituteurs et les maîtres en exercice à une nouvelle pédagogie des arts plastiques, à leur communiquer avec sa sensibilité d'artiste et sa finesse d'éducatrice sa tendre confiance dans les ressources créatrices de l'enfant. C'est à juste titre qu'elle considère ce livre comme la conclusion d'une longue expérience.

Comme inspectrice, comme présidente du jury du Prix Monnier, elle a été témoin d'expériences d'autant plus remarquables et dignes d'être signalées qu'elles sont malheureusement plus rares en France. Ce sont trois de ces expériences qu'elle présente parce qu'elle les considère comme particulièrement significatives, par leur mise en œuvre comme par leurs résultats, de cette méthode d'éveil à l'expression plastique à laquelle elle consacre la première partie du livre, qu'elle décrit dans ces caractères généraux et dans ses applications pratiques à chaque niveau d'études. Cette première partie est essentielle pour bien comprendre le sens des exercices proposés.

De caractère pratique, comme tous les « Cahiers de pédagogie moderne » de la collection Bourrelier-Colin, celui-ci rassemble, en un jeu progressif et varié de technique d'expression, des activités propres à cultiver le don d'émerveillement, à nourrir l'imagination, à susciter chez l'enfant le besoin d'expression créatrice. Comme tout langage, le langage plastique a son vocabulaire et sa syntaxe et c'est en fait une sorte de grammaire du langage plastique qui se dégage de l'apport concerté des trois spécialistes, grammaire qui doit conduire progressivement l'enfant à la maîtrise des matériaux de l'expression, les signes, les rythmes, les valeurs, les couleurs et la ligne. Cet aspect méthodique de l'enseignement du dessin, particulièrement sensible chez A. Civelli dans la manière dont il utilise ses thèmes, conduit

souvent à des techniques originales, tels ces jeux d'invention, ces recherches d'équilibre par les formes et la couleur que nous décrit J. Lambert, ou encore ces exercices systématiques de mise en œuvre des matériaux de l'expression auxquels s'attache particulièrement J. Aubin.

Faut-il préciser que, puisqu'une technique ne vaut que par l'esprit qui l'anime, le lecteur doit être en garde contre une séduction manifeste de celles qu'il découvrira ici, telles qu'elles perdraient leur seule fonction de moyens d'action pour devenir l'objet même de l'activité. Elles valent avant tout comme l'expression concrète d'une méthode fine, donc difficile à mettre en œuvre, celle d'une liberté dirigée, qui se veut aussi éloignée de la soumission à une pure spontanéité tournant en rond sur elle-même que d'un dirigisme qui ne peut qu'entraîner les effets du dogmatisme conformiste, et stériliser tout pouvoir d'expression créatrice.

Parce qu'elle est libérale, parce qu'elle mise avant tout sur la liberté d'expression, cette méthode met naturellement en cause le rapport maître-élève. Pour rendre efficace l'activité de l'enfant, qu'on soit partisan du tâtonnement expérimental à partir de mises en situations fortement motivées, ou qu'on incline à une intervention plus dirigiste et somme toute plus didactique du maître, force est de reconnaître, avec Freinet que « l'enfant livré à lui-même perd beaucoup de temps » (inutilement) et que « un témoin, un aide le sauvera des errements inutiles et des découragements ». Comment ? dans quelle mesure et dans quelles limites ? C'est à méditer sur ces questions que nous invite l'ouvrage de Mlle Rosselli.

Robert GLOTON

ROUQUES (Denise). — **Psycho-pédagogie des débilés profonds**. Récit d'une expérience réalisée auprès de fillettes d'âge scolaire. — Paris, Editions Fleurus, 1967. — 20 cm, 620 p. (Pédagogie psycho-sociale).

Trop peu de moyens sont mis en œuvre pour éduquer les enfants handicapés mentaux, c'est pourquoi les travaux et les recherches sur ce sujet sont assez rares, surtout en ce qui concerne les enfants les plus déficients.

En janvier 1963, Denise Rouquès ouvre un Institut médico-pédagogique pour 30 filles débilés profondes (quotient intellectuel variant aux environs de 0,35 à 0,50) de 6 à 14 ans. C'est au récit de cette expérience qu'est consacré son livre : « Psycho-pédagogie des débilés profonds ».

L'auteur situe d'abord l'expérience, esquisse les conditions de travail : cadre, personnel, répartition des enfants, emploi du temps, organisation de l'I.M.P. Dans la première partie de l'ouvrage sont décrits les apprentissages proposés aux enfants : activités dites « intellectuelles », activités de motricité et activités d'expression. Ces exercices didactiques sont toujours présentés aux enfants dans une optique d'éducation de la personnalité toute entière, ce qui amène tout naturellement l'objet de la deuxième partie : psycho-pédagogie des relations avec autrui et à travers les tâches de la vie quotidienne (repas, toilette, etc...). Une troisième partie est consacrée aux moyens utilisés pour travailler à l'éducation des enfants en collaboration étroite avec les parents. Ensuite sont exposées les méthodes de travail des éducatrices (bilans d'acquisitions, réunions d'équipe, collaboration avec le psychiatre et le psychologue) ainsi que l'analyse de trois cas. Une cinquième partie traite du problème très particulier de l'instruction religieuse des enfants handicapés mentaux. Enfin, en appendice, Mlle Rouquès décrit certains troubles de la person-

nalité des déficients mentaux ; si certains de ces symptômes (phobies, délires) concernent plus spécialement les éducateurs d'enfants pré-psychotiques et psychotiques, d'autres, comme l'opposition, l'angoisse, intéressent tous les pédagogues.

Les conclusions pédagogiques de l'auteur reposent sur un principe essentiel : considérer le débile dans l'ensemble de sa personnalité. Il ne s'agit pas, grâce à un « forcing » intellectuel, d'essayer de combler un déficit de l'intelligence, mais de développer, le plus harmonieusement possible, toute la personnalité de l'enfant : son affectivité, son adaptation sociale et son intelligence. Dans cette perspective, un des objectifs de base sera de faire prendre conscience à l'enfant de son propre corps, de l'orienter dans l'espace et le temps, d'éveiller son attention et sa mémoire. Sachant que le débile, comme le jeune enfant, se distingue mal d'autrui et, en particulier de sa mère, on comprend l'importance de tous ces exercices qui doivent mener progressivement l'enfant à une autonomie de plus en plus grande. Différents exercices moteurs sont utilisés à cette fin. On sait que le dessin du bonhomme traduit, dans une certaine mesure, le schéma corporel de l'enfant et le niveau de la prise de conscience de soi. Lorsque le débile profond parvient à dessiner un bonhomme complet, un pas décisif est accompli dans l'éducation. L'auteur note, en effet, que la période où le dessin du bonhomme se structure concorde avec une transformation des conduites : certaines fillettes commencent à prendre des initiatives, dans la toilette, par exemple, elles ne se contentent plus de ne laver que le « dessus ». D'une façon plus générale, nous dit l'auteur, « c'est le moment où un monde intérieur un peu délirant se confronte avec la réalité ». Les progrès de la motricité consciente, de l'expression graphique, se traduisent dans la vie de tous les jours, ce qui prouve qu'il ne peut y avoir de cloisonnement dans la pédagogie des débilés, pas plus qu'il n'y en a dans l'évolution du jeune enfant normal.

Pour Mlle Rouquès, les exercices didactiques doivent être conçus comme des « moyens symboliques de se découvrir soi-même, de découvrir le monde et de s'y situer avec réalisme ». La valeur de la pédagogie sera vérifiée par la stabilité des acquisitions de l'enfant, même quand les conditions extérieures auront changé, et par l'évolution d'ensemble de l'enfant qui se montrera plus détendu et capable de s'exprimer plus librement.

Ces conclusions, en ce qui concerne les activités didactiques, montrent bien qu'à travers celles-ci il ne s'agit pas de « dressage », de conditionnement, mais toujours d'éducation. Cette éducation se poursuit dans la vie à l'internat par les contacts avec les éducatrices — relations d'affection et d'autorité — et avec les autres enfants, à travers toutes les activités de la vie quotidienne. Se basant sur les travaux de F. Redl, l'auteur analyse les difficultés des débilés profonds et remarque que « la déficience mentale n'est pas seulement une atteinte de l'intelligence, elle implique toujours et parfois même essentiellement une atteinte du moi ». C'est pourquoi la correction des faiblesses du moi ne peut qu'amener une amélioration de la déficience globale et provoquer une meilleure utilisation des capacités intellectuelles. Dans ce but, l'éducateur doit « soutenir » le moi, en surveillant l'enfant, en lui faisant ressentir les conséquences bonnes ou mauvaises de ses actes et en l'amenant à évoluer vers une autonomie de plus en plus grande.

Cette formation de la personnalité s'appuie essentiellement sur la relation éducateur-enfant, tant il est vrai que c'est en passant par une identification à l'adulte que l'enfant parvient à structurer sa propre personnalité.

Cependant le travail des éducateurs resterait sans effet s'il n'était soutenu par l'action des parents. Or, note l'auteur, les parents ont souvent une attitude anxieuse vis-à-vis de leur enfant déficient : leur préoccupation essentielle — ce qui est compréhensible — concerne l'avenir de leur enfant et, par conséquent, les progrès des performances intellectuelles et motrices. C'est pourquoi une des tâches

essentielles des éducateurs est de rassurer les parents, de leur faire comprendre que tout progrès des performances, pour être durable, doit s'appuyer sur un épanouissement de la personnalité. A vouloir trop attendre, ou trop vite, on risque de provoquer des troubles plus graves que le déficit intellectuel.

Les bases de la psycho-pédagogie des débilés profonds se trouvent donc résumées dans les points suivants :

- nécessité de présenter à chaque enfant des exercices méthodiques capables de le faire progresser très lentement dans chacun des domaines essentiels ;
- certitude que, même très déficient sur le plan intellectuel, il peut être aidé à se prendre en charge, à s'exprimer, à s'adapter ;
- importance de la psycho-pédagogie des relations à travers les activités de la vie quotidienne ;
- nécessité d'un dialogue éducateurs-parents ;
- nécessité d'un travail d'équipe (éducateurs, psychiatre, psychologue, orthophoniste, etc.).

Pour conclure, notons que cet ouvrage n'est pas — et ne veut pas être — un recueil de règles intangibles, un manuel de techniques précises, pas plus qu'il ne prétend apporter de solutions à tous les problèmes. Basé sur des connaissances psychologiques et pédagogiques, c'est le compte rendu d'observations et d'une expérience pédagogique de plusieurs années, et une invitation à la réflexion et à la recherche. Il présente le grand intérêt de considérer le débile profond comme un enfant dont toute la personnalité est à développer, à épanouir et qui ne se définit pas en termes de déficit intellectuel exclusivement. Il intéressera tous les parents et éducateurs d'enfants déficients, mais aussi d'enfants normaux : à travers toutes les observations psychologiques de l'auteur — et qu'il est impossible de résumer — se dégage une certaine conception de l'éducation et de l'enfance qui dépasse le problème particulier du débile profond.

Claude MALANDAIN

STRZEKEWICZ (W.), RAAPKE (H.D.), SCHULENBERG (W.). — Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in West-Deutschland. Göttinger Abhandlungen zur Soziologie [Culture et conscience sociale. Une étude sociologique à plusieurs niveaux en Allemagne de l'Ouest], livre 10. — Stuttgart, F. Enke, 1966. — 25 cm, tabl., diagr.

Cette vaste enquête sociologique se propose de mettre en lumière les rapports qui existent actuellement chez les Allemands de l'Ouest entre les représentations qu'ils se font de la culture et la conscience qu'ils ont de leur situation sociale. Elle a été entreprise avec l'appui du séminaire de sociologie de l'Université de Göttingen par trois spécialistes, en liaison avec une équipe de sociologues, de psychologues et de pédagogues.

L'étude de la situation culturelle actuelle se détache sur un arrière-plan historico-social brossé à grands traits dans le premier chapitre. S'appuyant sur une riche littérature, W. Strzelewicz explique comment l'idée de la culture héritée du siècle des lumières et orientée vers l'égalité et la démocratisation s'est transformée, sous l'influence de ce qu'on a appelé « l'idéalisme de la culture » (Bildungsidealismus) — courant issu du classicisme et du romantisme allemands — en un mouvement conservateur et autoritaire, défendant l'ordre établi et légitimant l'existence d'une

société de classes. L'idéalisme culturel serait l'expression d'une bourgeoisie frustrée de son rôle politique et social par la multitude des petits potentats d'alors et qui aurait trouvé dans la vie de l'esprit, le domaine réservé où exercer son monopole. L'apparition de ce courant a eu des répercussions profondes sur la conception du rôle de la culture dans la société. A l'idée d'égalité devant la culture s'est opposé l'aristocratie, à la recherche de la formation sociale le culte de l'individualisme, au goût de l'enseignement réaliste l'humanisme, au libéralisme, enfin, une conception autoritaire de la personne et des rapports humains.

L'enquête fut commencée en 1958 et se poursuivit jusqu'en 1961, mais elle ne put être publiée qu'en 1966. Trois techniques différentes furent utilisées :

- le questionnaire lancé en 1958 et qui s'adressait à un échantillon représentatif de 1 850 personnes prises dans toute l'Allemagne ;
- des discussions de groupe auxquelles participèrent deux ans après 34 groupes dans trente localités différentes, formant un total de 476 personnes. Les membres de huit de ces groupes avaient déjà participé au questionnaire ;
- les interviews d'après un schéma fixé à l'avance eurent lieu peu de temps après. 38 membres des groupes de discussion y prirent part, parmi lesquelles 12 personnes avaient déjà répondu au questionnaire.

L'utilisation de ces trois techniques visait à contrôler les interprétations possibles et à les approfondir.

Les trois rapporteurs exposent tour à tour en détail la méthode qu'ils ont utilisée et les résultats auxquels ils ont abouti. Dans un dernier chapitre de conclusion, chacun d'eux fait la synthèse des renseignements obtenus sur un des aspects du problème étudié : représentations culturelles, représentations et conscience sociales, rôle de l'école, éducation des adultes, obstacles à la culture. De nombreux tableaux et diagrammes illustrent les différents chapitres.

Nous ne prétendons pas rendre compte ici du contenu de cette riche étude de plus de 600 pages. Nous nous bornerons à relever quelques conclusions saillantes.

Les anciens lycéens, ceux qui par conséquent ont subi l'influence de « l'idéalisme de la culture » transmise par le lycée, ont tendance à être conservateurs aussi bien dans le domaine culturel, que politique et social. Ils critiquent le présent, valorisent le passé, sont méfiants à l'égard des efforts de démocratisation. Ils défendent l'autorité aussi bien à l'école que dans la société. Cependant, à l'intérieur de ce groupe comme à l'intérieur des individus, les opinions varient selon les problèmes envisagés et l'on ne peut établir des distinctions tranchées.

Tous les groupes sociaux dans leur majorité assignent à l'école la tâche d'« enseigner l'ordre et la discipline », d'une part, « le respect de ses semblables » d'autre part. Ce goût de l'ordre et de la discipline est déconcertant. Doit-il être interprété comme une représentation autoritaire de l'école et de la société ou doit-il être mis en relation avec la notion du respect d'autrui (c'est-à-dire en fait une certaine facilité dans les rapports humains), et être considéré comme un désir d'adaptation aux impératifs de la société industrielle ? L'enquête ne permet pas de trancher. Une certaine homogénéité apparaît dans la représentation du but de l'école. Si les classes défavorisées en ont une conception plus pratique et si les classes plus favorisées envisagent surtout la formation de la personnalité, la formation scolaire est généralement considérée comme un moyen d'accès à une vie plus humaine et à une meilleure intégration sociale. L'école prépare à la vie de l'adulte mais elle ne doit pas former directement et uniquement à l'exercice d'une profession.

Cependant, les discussions et les interviews montrent que dans la société allemande deux conceptions de la culture s'affrontent. La première met l'accent sur la valeur socialement discriminatoire de la culture, la seconde souligne la différenciation entre les individus qu'elle engendre. Les partisans des deux conceptions se retrouvent dans chacune des catégories sociales; cependant le groupe socialement et scolairement le plus défavorisé (si l'on y inclut les 40 % qui ne connaissent pas de personnes cultivées) se rallie en grande majorité à la première conception. Les membres de ce groupe sont enclins à voir dans la culture les caractéristiques dont ils ressentent cruellement l'absence en eux-mêmes.

Le fait que la moitié de la population voit dans la culture un moyen de discrimination sociale prouve l'existence d'un sentiment très largement répandu de frustration (un adulte sur deux) et d'un profond malaise. On voit alors combien il est faux de parler « d'une société nivelée de classes moyennes » et W. Strzelewicz se demande si l'on ne se trouve pas en face de symptômes révélant un état de crise qui met en question la structure sociale et la situation socio-culturelle du pays.

La formation scolaire reçue et surtout le niveau du dernier examen passé déterminent de façon quasi-définitive le niveau social auquel l'individu se sentira toute sa vie appartenir. C'est parmi ceux qui ont poursuivi leurs études sans passer le baccalauréat que se recrute le plus grand nombre de mécontents, et parmi ceux-ci, les employés et les fonctionnaires. Les ouvriers spécialisés travaillant dans un secteur où la promotion sociale serait possible se sentent aussi frustrés. Par contre, les femmes de ce groupe qui n'exercent aucune profession se déclarent assez satisfaites.

L'enseignement que l'on peut recevoir à l'âge adulte ne permet généralement pas de compenser un mauvais départ dans la vie. Il pose de redoutables problèmes de temps et d'argent, il ne profite qu'à ceux qui sont déjà instruits et qui vivent dans une ambiance de mobilité et de transformations sociales (en général dans les villes). En fait il est assez mal connu.

Les obstacles que rencontre l'expansion de la culture semblent parfois insurmontables. Les couches défavorisées s'en désintéressent pour eux-mêmes et se montrent réticentes lorsqu'il s'agit de leurs enfants. Les travailleurs et les paysans hésitent à préparer leurs enfants à un avenir socio-professionnel qu'ils ne connaissent pas et qui risque de les détacher d'eux. Aux filles on refuse l'instruction que l'on donne aux garçons sous prétexte que leur vocation est ailleurs.

Comme l'a constaté H.D. Raapke, les obstacles à la culture qui se dressent devant un individu ont tendance à se superposer et à se renforcer mutuellement. Le premier obstacle rencontré est celui de la naissance. Quand on naît dans une famille modeste, qu'on est fille, qu'on vit à la campagne, que ses parents n'ont pas d'horizon intellectuel, on a de grandes chances de rester à l'école primaire. L'insuffisance de l'instruction reçue jointe à l'ignorance où l'on est demeuré concernant l'utilisation, les instruments de travail scolaires rendent difficile la fréquentation des cours d'adultes. Il ne reste plus alors qu'à renoncer à toute ambition professionnelle et à toute perspective de vie meilleure.

Un ouvrage de ce genre, par la richesse des témoignages qu'il contient, apporte une contribution inappréciable à tous ceux qui veulent réformer l'enseignement pour le mettre à la portée de tous. Il dresse l'état de la situation culturelle d'une société à un moment donné. Sans doute des études partielles avaient-elles permis déjà de prendre conscience d'un certain nombre de difficultés mais elles ne pouvaient pas faire prendre une conscience aussi vive d'un sentiment assez général de mécontentement et de malaise. Cependant, de nombreux efforts

ont été entrepris depuis 1962 en faveur d'une meilleure démocratisation et les transformations du milieu de vie touchent de plus en plus les groupes sociaux qui semblaient en être préservés (paysans, ouvriers non spécialisés...), amenant sans doute une prise de conscience du facteur culturel. C'est pourquoi il serait intéressant de voir dans quelle mesure les résultats de l'enquête sont toujours valables.

Michèle TOURNIER

TORSTEN (Hus'en), ed. — **International study of achievement in mathematics. A comparison of twelve countries.** (Etude internationale sur les résultats en mathématiques. Etude comparée de douze pays). — Stockholm, Almqvist and Wiksell, New York, London, Sidney, Wiley, 1967. — 24 cm, 2 t., tabl., graph., index., bibliogr. (International project for the evaluation of educational achievement I.E.A.).

Cet ouvrage se compose de deux tomes (de 304 et 367 pages). Il constitue la première étape d'une étude comparative des enseignements dans différents pays.

La méthode employée pour cette enquête consiste :

1° en un questionnaire aux élèves ;

2° en un questionnaire aux professeurs ;

3° en épreuves de connaissances posées à des élèves de trois niveaux (13 ans, 15-16 ans, niveau pré-universitaire).

Cette enquête a été effectuée dans douze pays : Australie, Belgique, Angleterre, République Fédérale Allemande, Finlande, France, Israël, Japon, Pays-Bas, Ecosse, Suède, U.S.A.

Le titre de l'enquête aurait pu être : Qui fait des mathématiques, et comment ?

1° Toute la partie descriptive (réponses aux questionnaires) est incontestablement intéressante, ainsi :

— des types d'écoles suivant les pays,

— de la fréquentation scolaire suivant l'âge et le sexe,

— de la fréquentation des programmes scientifiques et non scientifiques au niveau pré-universitaire,

— du nombre d'heures dévolues respectivement à l'étude des langues vivantes et à celle des mathématiques pour les enfants de 13 ans,

— de l'âge d'entrée à l'école,

— des différents systèmes scolaires.

Comparaisons concernant les professeurs :

— liberté de l'enseignant, théorique et pratique : ainsi, en Angleterre et aux Etats-Unis, les professeurs sont libres quant au choix des manuels et des programmes, en fait cette liberté est très limitée par la nécessité des examens.

En France et en Allemagne, le programme est imposé par un organisme central. En Suède, les objectifs généraux sont fixés, les notions à étudier sont

prescrites et les listes d'ouvrages sont autorisées après consultation des professeurs.

Comparaison des salaires des maîtres et des professeurs, avec ceux des autres professions : au niveau primaire, les plus favorisés sont les Suédois, les plus défavorisés les Belges ; au niveau de l'enseignement supérieur, les plus favorisés sont les Belges, les plus défavorisés sont les Allemands. Malheureusement, il n'est rien dit concernant les Français, si bien que nous ne savons trop de quel pays nous nous rapprochons le plus.

Pourcentage des femmes dans différentes professions.

Formation des maîtres. Longueur des études nécessaires pour enseigner à chaque niveau. Comparaison avec la longueur des études requises pour différentes professions.

Comparaison du budget consacré pour l'éducation par habitant et par élève et pourcentage par rapport au budget national.

1° Les réponses au questionnaire-élève ont été analysées afin de chercher une corrélation entre différentes informations telles que le goût pour les mathématiques, le désir d'en faire davantage et l'origine socio-culturelle des élèves et des étudiants. A cause de la sélection, il apparaît évidemment que cette corrélation est de plus en plus faible.

2° Les conclusions tirées des réussites aux épreuves sont peut-être davantage sujettes à caution. Il apparaît là, la difficulté de trouver des instruments de mesure appropriés valables dans les écoles de différents pays : en effet, quiconque a fait passer des épreuves de connaissance sait bien que même dans un établissement où les méthodes utilisées dans les différentes classes sont les mêmes, où les professeurs d'un même niveau ont l'habitude de travailler en commun, les résultats à de telles épreuves montrent déjà de grandes différences, et même lorsque la population testée est très bien connue il n'est pas toujours possible d'expliquer de telles différences. A fortiori lorsque les variables apparaissent aussi nombreuses que dans l'enquête en question. Les responsables de l'enquête en sont vraisemblablement conscients. Ils se croient obligés de donner des explications surabondantes sur le passage des épreuves. Je ne pense pas que ces explications soient néanmoins susceptibles d'établir des classes d'équivalences car on ne voit pas bien quels critères pourraient permettre de justifier des équivalences.

Par ailleurs, comme nous l'avons signalé, toutes les épreuves sont des épreuves de connaissance et non pas des épreuves d'aptitudes qui auraient sans doute permis de meilleures comparaisons. Le fait qu'aucun des responsables de l'enquête n'est mathématicien explique sans doute le choix des épreuves.

Ces restrictions étant faites, la consultation des résultats présente cependant de l'intérêt : importance en particulier :

- 1° de la profession du père,
- 2° de la formation du père et de la mère,
- 3° du travail à la maison,
- 4° les résultats sont meilleurs dans les écoles à important effectif que dans les écoles à petit effectif (ne serait-ce pas dû au mode de recrutement des maîtres ?),
- 5° si l'on fait exception du Japon, les résultats semblent meilleurs dans les pays où les maîtres reçoivent un salaire plus élevé (sans doute parce que les meilleurs sont moins tentés de se tourner vers une situation plus lucrative),
- 6° dans tous les pays, les élèves qui ont étudié les « nouvelles mathématiques » sont nettement avantagés par rapport à ceux qui ont étudié des mathématiques traditionnelles,

7° l'importance des qualités pédagogiques semble prépondérante pour les enfants de 13 ans : il apparaît peu de différences entre les maîtres ayant suivi une formation, une petite formation et ceux ayant suivi une formation poussée. En ce qui concerne les maîtres ayant suivi une formation universitaire, les résultats sont, pour tous les pays, d'autant meilleurs que la formation est poussée. La différence des résultats entre les professeurs formés à l'université et ceux formés dans des établissements spécialisés n'apparaît pas comme significative, en raison de la différence de tels établissements d'un pays à l'autre.

En France, les résultats obtenus par les professeurs issus de l'université sont très supérieurs même au niveau des enfants de 13 ans que ceux issus des écoles normales d'instituteurs.

Toutes ces conclusions semblent évidentes.

Le système de l'école est tel que l'influence des parents est très grande.

Le bagage possédé par les maîtres a évidemment une grande importance : on ne peut pas enseigner correctement les mathématiques, même à un niveau élémentaire, si on ne connaît que les techniques utilisées en mathématique.

Cet ouvrage me semble devoir être utile, surtout afin de confirmer aux responsables de l'organisation de l'enseignement un certain nombre de points sur lesquels un grand nombre sont d'accord.

Malgré les réserves faites quant aux mesures, certaines constantes apparaissent, en particulier que l'école actuelle ne répond pas aux nécessités d'une éducation de masse.

Nicole PICARD

TROUILLET (B.). — Die Vorschulerziehung in neun europäischen Lander [L'enseignement pré-scolaire dans neuf pays européens]. Introduction du professeur W. Schultze. — Weinheim, J. Beltz, 1967. — 21 cm, 240 p.

Les expériences de ces dernières années ont montré le rôle de l'enseignement pré-scolaire dans le développement intellectuel futur des jeunes, dans le rattrapage du retard linguistique et social des enfants de milieux défavorisés. Elles ont fait apparaître aussi l'importance de la maturité scolaire pour l'accès à l'école primaire.

L'Allemagne, dans cette prise de conscience, souffre d'un retard considérable. L'étude de la situation dans neuf pays européens (Belgique, Danemark, Grande-Bretagne, France, Italie, Pays-Bas, Autriche, Suède, Suisse) est destinée à stimuler les esprits.

Le statut de l'enseignement pré-scolaire varie selon les pays. Pour les uns, comme la France, il fait partie de l'enseignement primaire. Aux Pays-Bas et en Italie, il n'en dépend plus. En Autriche et en Suisse, il est régi par les gouvernements locaux, et par les Affaires sociales dans les pays scandinaves. En Belgique, Danemark, Italie, Pays-Bas, Suisse, il est pour les deux tiers la création d'organismes privés et reçoit en Belgique et aux Pays-Bas une aide généreuse de l'Etat. En France, Grande-Bretagne, Autriche, Suisse, il dépend des autorités officielles (Etat ou municipalités).

La fréquentation des écoles maternelles n'est pas obligatoire. Elle dépend plus des traditions et de l'implantation des établissements (forte aux Pays-Bas, Belgique,

France) que du nombre de femmes au travail. Pour 10 000 habitants, la Belgique a 450 élèves pour 24 % de femmes qui travaillent, et la Suède 65 élèves pour 36 % de femmes de cette catégorie.

Dans tous les pays, l'Etat tend à prendre en charge l'enseignement pré-scolaire et à favoriser ainsi son développement.

Généralement, les jardinières d'enfants sont formées dans des écoles spéciales. En France, en Grande-Bretagne et à Genève, elles sont formées dans les mêmes écoles que les institutrices (en Belgique la différenciation intervient en dernière année). Les études commencent souvent à 15-16 ans. En Grande-Bretagne, en Suisse, elles commencent à 18 ans; en Suède à 19, au Danemark à 20 ans.

Les méthodes et les plans de travail sont, dans tous les pays, ceux de Frobel, de Decroly ou de Montessori.

Les expériences d'enseignement sur les petits enfants (apprentissage précoce de la lecture) éveillent plus d'intérêt que d'enthousiasme. L'école primaire se sent menacée dans son monopole. On se méfie aussi de l'introduction de certaines méthodes comme l'utilisation de l'enseignement programmé en lecture, écriture et calcul, qui risquent d'entraîner une trop grande intellectualisation et une systématization excessive de l'activité enfantine, préjudiciables au développement futur de l'enfant. Elles peuvent aboutir, sous l'influence des parents, à un véritable forçage de celui-ci.

A vrai dire, les recherches entreprises jusqu'à présent sont trop incertaines pour permettre de dire si l'apprentissage précoce de la lecture offre plus d'inconvénients que l'apprentissage tardif.

Cependant, l'importance nouvellement découverte de l'enseignement pré-scolaire ne peut être ignorée. C'est pourquoi il faudrait reconsidérer cet enseignement, en renouveler le contenu et les méthodes, élaborer des directives qui tiennent compte à la fois de l'aptitude de l'enfant au travail scolaire et de ses limites. Il faudrait instituer une collaboration entre l'école maternelle et l'école primaire, savoir à quel moment l'enfant a atteint la maturité scolaire. Malheureusement, la recherche pédagogique est très peu développée dans l'enseignement pré-scolaire.

On constate que le développement de cet enseignement n'empêche pas cependant le redoublement en première année d'école primaire et ultérieurement. C'est que la maturité scolaire réelle n'a rien à voir avec l'âge scolaire officiel auquel trop souvent on se fie. Il serait nécessaire soit de créer des écoles spéciales qui accueilleraient provisoirement ceux qui ne sont pas mûrs (comme cela existe dans certains pays), soit, en s'inspirant de l'exemple des Infant Schools anglaises, de remplacer la première année d'école primaire par deux années d'école maternelle de transition et étaler ainsi le programme sur deux ans. Les élèves avancés pourraient y rester moins longtemps. Les plus lents trouveraient une aide correspondant à leur rythme de développement et connaîtraient ensuite une scolarité normale. Les troubles détectés pourraient être enrayerés à temps.

Malheureusement, l'enseignement pré-scolaire — sauf la dernière année considérée comme la base de la scolarité — reste trop souvent en dehors des préoccupations. Seule l'Italie possède un Centre pédagogique pour l'enseignement maternel.

Ne serait-ce que par sa contribution à la démocratisation de l'enseignement, l'école maternelle mériterait que tous les moyens — puissance des pouvoirs publics et recherche pédagogique principalement — soient mis en œuvre pour favoriser son développement.

Michèle TOURNIER

VEXLIARD (Alexandre). — **La pédagogie comparée. Méthodes et problèmes.** — Paris, Presses Universitaires de France, 1967. — 21 cm, 213 p., tabl., index. (Bibliothèque scientifique internationale).

L'essor, mais aussi la dispersion et la diversité des recherches de pédagogie comparée appelaient une étude qui les classât et les situât parmi les sciences de l'éducation. Telle est bien l'intention de l'ouvrage d'Alexandre Vexliard, bien connu déjà pour son « *Introduction à la sociologie du vagabondage* » et actuellement professeur à la faculté des lettres de l'Université d'Ankara.

Le mérite de son livre est double : c'est d'abord de présenter une très vaste documentation qui informe en même temps sur la pédagogie comparée en tant que telle et, à travers cela, sur le développement et la problématique des sciences de l'éducation. C'est ensuite de chercher à catégoriser les données recueillies, en traitant successivement de « l'histoire et de la géographie » de la pédagogie comparée, dans le développement de laquelle il s'efforce de distinguer et de circonscrire diverses étapes, puis des théories qui en explicitent et en conceptualisent la signification. Soulignant à nouveau le rôle d'initiateur tenu en ce domaine par Marc-Antoine Jullien, de Paris, et analysant ensuite avec précision et densité l'œuvre de ses successeurs, il montre de manière heureuse le changement de perspectives qui s'introduit aujourd'hui de plus en plus dans l'approche comparatiste : la période contemporaine lui paraît en effet caractérisée par une attitude « prospective ». On appréciera aussi la présentation des organismes internationaux qui se vouent à une activité comparatiste et — quoique la liste n'en soit pas complète — celle de revues qui y contribuent également. Les deux chapitres ensuite consacrés aux théories auxquelles le comparatisme a donné lieu, puis à la méthodologie qui est la sienne, sont également féconds en vues neuves et intéressantes. Pour rapide qu'il soit, l'exposé de l'œuvre d'Arnold, de Sadler, de Kandel, de Hans, de Schneider et de Noehlman est conduit avec netteté et fait bien ressortir l'originalité de l'apport de chacun.

A. Vexliard apporte lui-même une illustration de la fécondité du comparatisme, en procédant à l'analyse des programmes de démocratisation et de planification de l'enseignement dans divers pays.

On souhaiterait que beaucoup lisent ces pages : cela les amènerait à réviser certaines vues courtes et sommaires qui, en ces matières, se substituent trop facilement à l'information et à la réflexion. Celles de Vexliard lui permettent de circonscrire une problématique précise et de discerner les difficultés auxquelles se heurtent aujourd'hui les pouvoirs publics pour donner à l'institution scolaire le moyen de faire face à une tâche renouvelée.

Enfin, il faut signaler que le livre comporte, outre les index des noms et des pays cités, qui en facilitent grandement la consultation et l'utilisation, deux annexes dont la première présente un tableau comparatif des caractéristiques majeures de l'organisation scolaire de vingt-cinq Etats et dont la deuxième propose un clair schéma suivi d'indications historiques et de commentaires, de l'organisation et des ordres d'enseignement de onze pays européens.

Ainsi voit-on la variété de l'information qu'on doit à ce volume et la richesse des réflexions que sa lecture peut susciter. Tous ceux qui s'occupent des sciences de l'éducation auront intérêt à le posséder.

Guy AVANZINI

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES

L'apartheid, ses effets sur l'éducation, la science, la culture et l'information. — Paris, Unesco, 1968. — 21 cm, 210 p.

Ce document a été présenté au comité spécial des Nations Unies chargé d'étudier la politique de l'apartheid dans la République d'Afrique du Sud. Les auteurs ont utilisé des informations provenant d'instituts de recherche sud-africains ou étrangers et de nombreux textes officiels (décrets, débats parlementaires...). Il est rappelé d'abord que l'orientation de l'éducation sud-africaine a été fortement influencée par le concept d'« éducation chrétienne » né aux Pays-Bas en 1860, malgré une opposition assez importante, de la part des Blancs anglophones surtout.

Le principe de la ségrégation nécessite le maintien de quatre catégories d'écoles — pour les Blancs, les Métis, les Asiatiques et les Africains — qui sont administrées par des autorités différentes et selon des règlements différents.

Ainsi le financement des écoles primaires et secondaires africaines est tiré d'une subvention gouvernemen-

tale fixée depuis 1955 (treize millions de rands) et d'un « impôt général » payé par les Africains qui augmente régulièrement (environ 4 millions de rands en 1955 et 7 800 000 rands en 1964). Les écoles blanches sont financées aux deux tiers par les impôts de province et au tiers par le gouvernement.

Pour l'éducation, la dépense par habitant était évaluée en 1965 à 1,88 rand pour les Africains, à 13,37 rands pour les Métis et 32,88 rands pour les Blancs.

L'ouvrage examine également le choix et le contenu des manuels scolaires selon la catégorie raciale, les programmes, les bibliothèques scolaires. Le problème de l'éducation des adultes est également envisagé (le taux d'Africains sachant lire étant tombé de 80 % en 1959 à 50 % en 1963). La ségrégation s'est étendue aux universités en 1959 après l'« Extension of University Education act », loi complémentaire sur l'éducation universitaire. De nouvelles universités pour non-Blancs ont été construites, entraînant des dépenses importantes car les étudiants de couleur accédant à l'enseignement supérieur sont peu nombreux : le coût annuel par étudiant est de 766 livres sterling pour les non-Blancs contre 137 livres pour les Blancs.

La seconde partie du livre est consacrée au rôle des différents groupes ethniques dans la recherche scientifique, l'apport culturel (dans les écoles africaines l'enseignement est donné en langue indigène, tandis que l'administration, l'industrie, le commerce utilisent l'anglais). Enfin, sont analysés les règlements juridiques concernant l'information, la liberté de la presse.

L'assistance éducative et la tutelle aux prestations familiales. — Bruxelles, Centre d'étude de la délinquance juvénile, 1967. — 21 cm, 108 p.

Ce compte rendu de la journée d'information organisée à Bruxelles par l'Institut des hautes études de Belgique, l'Office de protection de la jeunesse et le Centre d'étude de la délinquance juvénile, fait le point du problème de l'assistance éducative en Belgique, en France et aux Pays-Bas, à travers le contenu de la loi néerlandaise du 8 avril 1965 et les expériences françaises et belges, résultant, les unes et les autres, de législations antérieures.

L'accord est unanime pour considérer que l'assistance éducative — judiciaire ou préventive — aux mineurs ne peut plus être conçue comme l'œuvre d'un seul mais exige l'intervention d'équipes multidisciplinaires comprenant, à côté du travailleur social, l'éducateur, le psychologue, le médecin-psychiatre et l'aide familiale, car l'assistance doit également aider les parents à mieux assumer leurs responsabilités.

L'équipement en faveur de l'enfance en danger et de l'enfance inadaptée s'est partout enrichi et différencié. En France, le nombre des places dans les établissements spécialisés reste nettement insuffisant, mais des formules très intéressantes existent, au moins à l'état de prototypes : la réalisation d'un très bon équipement, dans ce domaine, constitue, surtout aujourd'hui, un problème financier.

BARON (G.). — Society, school and progress in England [La société, l'école et le progrès en Grande-Bretagne]. — Oxford, Londres, Pergamon Press, 1965. — 19 cm, 228 p.

La conclusion tirée de cette étude c'est que l'éducation anglaise constitue un exemple de « progrès » dans la mesure où les générations successives ont réalisé la plupart des projets conçus par leurs prédécesseurs.

L'historique du développement de l'éducation démontre que l'enseignement de base gratuit et généralisé, jugé nécessaire vers 1850 fut pratiquement mis à la portée de tous dès la fin du XIX^e siècle. Au début du XX^e siècle on s'est préoccupé de créer un enseignement secondaire à l'échelle nationale dont l'expansion énorme a commencé il y a vingt ans. C'est maintenant l'éducation supérieure qui prend son essor.

Ce bel édifice n'est pas sans failles. Les méthodes d'enseignement à l'école primaire n'ont suivi que de loin l'évolution psychologique de la société. Quant aux lycées, beaucoup sont restés indépendants et répugnent à s'intégrer au système d'Etat. Le contrôle gouvernemental du cycle secondaire fut longtemps retardé, puis freiné. De nombreux candidats n'ont pu trouver de place dans les universités.

Ces retards sont dus à un trait essentiel de la société anglaise : le désir de stabilité. L'Angleterre tient à ses institutions établies. Contrairement aux Américains qui acceptent rapidement et abandonnent tout aussi vite de nouvelles normes, les Anglais aiment la tradition. Il est maintenant nécessaire que les idées nouvelles — que ce soit en matière de programmes, de formation des maîtres ou de structure de l'enseignement — soient accueillies avec intérêt et bonne volonté.

La Conférence de Vienne sur l'accès à l'enseignement supérieur. — Paris, Unesco, 1967. — 26,5 cm, 4 fasc., 594 p.

L'importance de cette Conférence qui s'est déroulée à Vienne du 20 au 25 novembre 1967 se marque non seulement par le fait que 25 ministres de l'Education y ont participé sur 25 pays présents, mais par les méthodes

de travail adoptées, les thèmes de discussion et les décisions prises. Dans le discours de clôture qu'il a prononcé à Vienne, M. Maheu soulignait le fait qu'il existe un système de références commun à tous les pays d'Europe en ce qui concerne l'enseignement supérieur : système de références commun n'excluant cependant pas les différences de position idéologique, ou de techniques, de méthodes et de pratiques.

Des documents de travail élaborés pour la Conférence présentent un grand intérêt pour tous ceux qu'intéressent les problèmes de l'enseignement, qu'il s'agisse de données statistiques comparatives sur l'accès à l'enseignement supérieur en Europe (données se fondant sur l'accroissement de la population totale et du groupe d'âge de 15 à 19 ans et de 20 à 24 ans entre 1950 et 1965), de l'évolution des effectifs de l'enseignement supérieur entre ces deux limites, évolution statistique du nombre d'hommes et de femmes, du nombre de diplômés par branche d'études, etc... On s'aperçoit ainsi qu'entre 1955 et 1965, dans 22 Etats membres, le nombre des étudiants en sciences exactes et naturelles a augmenté de 8,2 %, en sciences sociales (sociologie, droit, statistiques, etc...) de 9,9 %, en lettres, pédagogie et beaux-arts de 5,7 %. En 1965, dans ces 22 pays on trouve 58,1 % d'étudiants pour les sciences naturelles et appliquées, 11,4 % pour les sciences sociales et 30,5 % pour les lettres, pédagogie et beaux-arts, proportion que les prochaines années modifieront encore sans aucun doute. Si les effectifs ont augmenté de 7,8 % entre 1955 et 1964, les diplômés n'ont augmenté que de 5,4 %, d'où augmentation des échecs.

Une autre étude présente des statistiques de l'enseignement supérieur en fonction de l'origine sociale, économique, culturelle des étudiants. Comparaisons fort difficiles à établir, du fait que ces données statistiques sont fournies par les différents Etats sur la base de leur propre classification, différente dans chacun des pays considérés. Tous les pays ne fournissent pas les mêmes catégories de population active auxquelles on puisse rapporter des effectifs d'étudiants. Quoi qu'il en soit, à l'exception des démocraties populaires où la proportion des étudiants d'origine ouvrière est importante, dans la plupart des pays d'Europe, c'est la catégorie des professions libérales, enseignants, cadres supérieurs qui fournissent le plus gros contingent d'étudiants, et les ouvriers le plus faible (ouvriers qualifiés 17,8 %, manœuvres 8,2%). D'où l'action décisive de la catégorie socio-professionnelle du père sur les chances de scolarisation des garçons et des filles dans l'enseignement supérieur, sensible en France, et confirmée pour l'ensemble des pays d'Europe. Cette étude met également en valeur l'évolution de l'accès des jeunes filles à l'enseignement supérieur, la féminisation de la profession enseignante d'une part, et l'incidence d'une certaine

image féminine traditionnelle continuant à influencer le choix des secteurs d'études — en Angleterre, par exemple en 1964-1965, on comptait, sur 19 781 étudiants en sciences appliquées seulement 481 étudiantes.

D'où l'une des recommandations essentielles de la commission que nous examinerons ultérieurement.

Conscients des problèmes que posent à tous les pays d'Europe l'accroissement du nombre des élèves de l'enseignement secondaire et des étudiants de l'enseignement supérieur, conscients de la nécessaire planification que cet afflux entraîne, sans qu'aucun pays n'ait réellement déterminé sa position entre l'enseignement supérieur « ouvert » et la sélection à l'entrée ou en cours d'études, les congressistes de Vienne ont formulé des recommandations soulignant les exigences dans l'immédiat et les années à venir.

Après avoir souligné l'importance de la coopération européenne en matière d'information, de planification, de recherche sur les conditions d'accès à l'enseignement supérieur, la Conférence recommande aux Etats membres :

1° Poursuite de recherche sur le processus éducatif de l'enseignement secondaire dans la perspective de l'accès à l'enseignement supérieur. Elle demande à l'Unesco son appui pour les recherches en matière d'équivalence de diplômes.

2° Respect de la convention contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement et examen dans cette perspective du système d'aide aux élèves et étudiants socialement défavorisés.

Dans cette perspective, tenant compte de la nécessité d'utiliser pleinement les capacités des femmes dans le développement économique et social et de l'importance du rôle de l'enseignement supérieur dans la préparation des jeunes filles et des femmes aux postes de responsabilité à pleine égalité avec les hommes,

Il est recommandé :

a) de développer ou d'encourager la création de services d'orientation scolaire, universitaire, technique et professionnelle permettant aux étudiantes de choisir parmi les disciplines de l'enseignement supérieur celles qui correspondent à leurs aptitudes et de mettre les mêmes services d'orientation à la disposition de toute femme adulte désireuse de commencer ou de reprendre des études supérieures ;

b) d'encourager les jeunes filles et les femmes à bénéficier aussi bien que les hommes de cet enseignement, soit à la fin de la scolarité secondaire, soit après des interruptions, grâce notamment aux bourses d'études, aux cours du soir, aux cours par correspondance, à l'enseignement radiodiffusé ou

télévisé, aux facilités de logement pour étudiantes, mariées ou non, aux congés pour études et à tout autre moyen qui peut être approprié dans les pays intéressés ;

c) de favoriser l'accès des femmes, dans des conditions d'égalité avec les hommes, aux études supérieures ;

d) de favoriser l'accès des femmes ayant terminé des études supérieures à tous les emplois et professions auxquels ces études leur permettent de prétendre et pour lesquels elles sont qualifiées.

3° Afin de préparer les enseignants à leur nouvelle tâche d'orienteur, la Conférence souhaite une Conférence européenne consacrée à la modernisation de l'enseignement, notamment en matière d'orientation, souhaite que soient données par les Etats les statistiques de l'accès aux diverses formes d'enseignement supérieur, en tenant compte du nombre d'étudiants à plein temps et de ceux qui travaillent et en facilitant l'accès à l'enseignement supérieur pour ceux qui n'auraient pu suivre la voie normale.

Les recommandations adressées à l'Unesco sont particulièrement significatives, des options sur l'avenir prises par la Conférence :

1° Recueillir et diffuser des renseignements sur l'élaboration et l'exécution des plans relatifs à l'enseignement dans les Etats membres européens.

2° Entreprendre l'étude de la relation entre la discipline choisie par les étudiants et la profession qu'ils exercent par la suite.

3° Entreprendre des études détaillées sur la formation de main-d'œuvre qualifiée dans les établissements d'enseignement supérieur en fonction du développement économique et social, notamment en ce qui concerne les analyses qui pourraient aboutir à une amélioration de la prévision qualitative des besoins éducatifs.

4° Améliorer l'étude des relations entre les investissements consacrés à l'enseignement et le produit national brut, et des possibilités économiques du développement de l'enseignement supérieur.

5° Mettre au point des critères plus détaillés pour présenter des rapports comparatifs sur la distribution de la population estudiantine, notamment du point de vue de la déperdition scolaire à tous les niveaux.

6° Examiner les incidences des transformations économiques, scientifiques et sociales sur les systèmes d'enseignement en vue des mesures à prendre pour améliorer les techniques de prévision à long terme pour servir la planification de l'enseignement supérieur.

La recommandation finale invite les Etats d'Europe à se préoccuper activement du développement des institutions culturelles et éducatives des pays en voie de développement.

DICHGANS (H.). — Erst mit dreissig im Beruf ? [L'entrée dans la vie professionnelle à 30 ans seulement ? Propositions de réformes]. — Stuttgart, E. Klett, 1965, — 22 cm, 134 p.

A la suite de certaines personnalités du monde politique, économique et pédagogique, le Dr H. Dichgans lance un cri d'alarme : l'Allemagne ne forme pas suffisamment de bacheliers et d'étudiants. Il se place du point de vue de la productivité et du rendement social des études. La longueur démesurée de celles-ci décourage les plus doués et les moins fortunés. En moyenne, le bachelier a 20 ans 4 mois quand il commence ses études universitaires qui, souvent, avec le stage pratique, s'étalent sur 9 ans. Si l'on ajoute 1 an et demi de service militaire, c'est à 31 ans seulement que l'étudiant peut commencer sa carrière, alors que dans la plupart des autres pays, elle débute à 26 ans.

On pourrait, dès le jardin d'enfants, commencer l'apprentissage scolaire, réduire d'un an la durée des lycées (on passe le baccalauréat en 13^e année d'études) et par un enseignement plus efficace éviter les fréquents redoublements. L'Université ne devrait pas avoir la prétention de donner une culture encyclopédique valable pour la vie entière. En encadrant les étudiants, en faisant passer des tests d'aptitude qui élimineraient les plus faibles, donneraient confiance aux autres et les encourageraient à ne pas différer le moment de se présenter à l'examen final, on pourrait désengorger les Universités.

Malgré la lourdeur de l'appareil pédagogique allemand due à la décentralisation, quelques-unes de ces propositions sont en cours de réalisation. Un corps pédagogique intermédiaire a été créé pour encadrer les étudiants. Le Conseil scientifique (Wissenschaftsrat) a tracé un plan de réforme de l'enseignement supérieur mais jusqu'à présent seule l'institution d'un examen intermédiaire à l'issue de la 2^e année d'études a été retenue. Des efforts de planification ont été entrepris, mais à l'échelon local. Ils n'ont pu encore déboucher sur le plan national.

L'insuffisance du nombre de bacheliers et d'étudiants reste surtout préoccupante pour l'avenir.

Educación et Société. — Prospective, n° 14, 1967, 203 p.

Ce cahier rassemble deux séries d'articles, les uns

ayant trait à la manière d'envisager le problème de l'éducation et dont le contenu a constitué depuis trois ans, pour un groupe de travail du Centre, la matière d'une réflexion collective sur ce sujet ; les autres étant des compléments ou des illustrations relatifs à différents thèmes particuliers.

C'est ainsi qu'Alain Touraine présente une analyse sociologique de la crise actuelle de l'Université, hier institution, aujourd'hui problème social, en s'attachant notamment à la division en deux parties bien distinctes — facultés et écoles — qui caractérisent le système français, ainsi qu'à l'isolement professionnel des universitaires, de plus en plus anachronique, à mesure que la civilisation industrielle, en transformant profondément le rôle de l'éducation, rend plus urgente l'ouverture de l'Université. Car si la formation « n'était pour l'essentiel que la transmission du savoir d'une génération à la suivante, elle est aujourd'hui considérée comme un facteur de croissance ; elle n'a donc plus seulement des fins instrumentales, mais exprime directement les valeurs de développement. Elle consiste à apprendre, donc à faire participer les individus aux changements techniques et scientifiques de plus en plus rapides qui entraînent toute la société ».

Aussi, loin de se limiter à proposer des réformes de structure, le débat sur l'Université doit-il être d'abord un débat sur l'éducation : sa transformation nécessaire, sous peine pour elle « de n'être plus qu'une école moyenne », en un centre de production scientifique appelé à éduquer par la science et la technique « des hommes qui animeront la société et décideront de l'emploi qu'elle fait de ses conquêtes », doit être acceptée non comme un point d'arrivée, mais comme un point de départ, pour tous ceux qui, au-delà de l'analyse de la situation, se préoccupent de la mutation volontaire de l'Université.

Définir les objectifs, déterminer les fins du système comme autant de points de départ pour définir ensuite les institutions, c'est également le sens de l'intervention de MM. Bertrand Schwartz et François Viallet : « Qui désire changer le système éducatif doit savoir pourquoi ; il faut avoir défini des objectifs depuis les niveaux les plus généraux jusqu'aux niveaux les plus particuliers. » Jacques Fournier les rejoint sur ce point dans ses réflexions sur la planification : « C'est seulement lorsqu'ont été ainsi définis les buts et l'objet d'un système éducatif que peuvent être mis au point les moyens appropriés à son fonctionnement : structures et articulations des différents ordres d'enseignement, programmes et méthodes pédagogiques... Il est en effet des méthodes qui s'opposent à certains objectifs, d'autres qui les servent. »

Or, une demande sociale, de plus en plus pressante,

émanant « d'une population consciente de ce que l'ins-truction paie, et paie d'autant mieux qu'elle est plus poussée », appelle la mise en place d'une politique de l'enseignement. Selon Roger Grégoire, celle-ci devra, d'une part, satisfaire à une telle demande « seulement dans la mesure où elle sera justifiée du point de vue de la collectivité ». « Le seul moyen d'éviter au pays des dépenses injustifiées et de détermi-ner l'effectif de cha-que classe d'âge capable de suivre avec fruit un ensei-gnement d'un type donné » et, d'autre part, sauvegarder le souci culturel en réagissant contre la tendance à voir dans l'instruction un investissement professionnel qui n'est accepté que s'il est individuellement rentable : « Elle n'y parviendra, dit-il, qu'à condition de redéfinir l'éducation et la culture et d'en faire, non plus l'apanage de privilégiés, mais le ciment d'une société nouvelle. » Cette politique, précise M. Grégoire, « sera définie par d'autres que ses exécutants », ce qui témoignera d'un changement profond puisque « depuis trois quarts de siècle, l'Etat enseigneur se confond avec le personnel enseignant de l'Etat et que les grandes réformes ont été très vite accaparées par ceux qui furent chargés de les mettre en œuvre ».

L'élimination du corporatisme ne suffira cependant pas à assurer la mise en place d'un système économi-quement et socialement cohérent : nombreux seront les obstacles et les freins, analysés par Maurice Lévy, qui s'y opposeront encore, bien que, si l'on en croit Michel Vermot-Gauchy, « naissent peu à peu les conditions favo-rables à la préparation, sur des bases infiniment plus larges, de nouvelles réformes qui redeviendront possibles et même s'imposeront au-delà de 1975 pour se dérouler jus-qu'à la fin du siècle ».

Toutefois, comme le souligne Bertrand Schwartz, au seuil de ses réflexions — appuyées notamment sur quelques expériences de formation collective réalisées par le C.U.C.E.S — parler de réforme du système sco-laire n'a en fait déjà plus de sens ; car l'éducation des adultes, qui est en train de s'imposer comme une néces-sité économique et sociale de premier ordre, remet tout en question : et désormais les grandes mutations ne devront plus se concevoir que dans le cadre général d'une éducation permanente résultant de l'association de l'éducation des adultes et de celle des enfants.

Etude comparée sur l'accès des jeunes filles et des femmes à l'enseignement supérieur. — Paris, Unesco, 1967. — 2 t., 27 cm, 99 p.

Le rapport a été établi à la suite d'un questionnaire auquel 80 pays et 9 territoires ont répondu en 1965. La comparaison avec les résultats de la précédente enquête permet de tracer la ligne d'évolution. Malheureusement

le caractère, parfois fragmentaire, des renseignements recueillis limite les possibilités d'approfondissement.

De 1955 à 1963, les effectifs féminins dans l'ensei-gnement supérieur ont connu un accroissement specta-culaire surtout dans les pays en voie de développement. En Afrique, le chiffre a été multiplié par 7, 8 et par-fois 16, dans les pays d'Europe par 2 ou 3. En U.R.S.S. et aux U.S.A., il a augmenté aussi. Dans 62 % des pays, ces effectifs forment 30 % du nombre total des étudiants et dans 4 pays (en Amérique latine, Asie, Fin-lande) 45 %.

Malgré la coéducation, le poids de la tradition et des préjugés semble encore très fort, car la plupart des jeunes filles se dirigent vers les lettres, la pédagogie et les arts. On assiste cependant à une progression vers de nouveaux domaines, en particulier vers les sciences sociales. Les sciences dans leur ensemble semblent susciter de plus en plus d'intérêt. En U.R.S.S. 29 % des jeunes filles choisissent les sciences de l'ingénieur.

Sauf en U.R.S.S. et dans quelques autres pays, la cause d'abandon d'études la plus courante et la mieux admise est le mariage.

L'opinion semble peu à peu devenir favorable aux études supérieures féminines, cependant les classes moins fortunées sacrifient généralement les études des filles à celles des fils.

Beaucoup de femmes s'orientent vers le corps enseignant et l'administration. Cependant, l'enseignement supérieur et les cadres supérieurs de la fonction publique ne leur sont souvent qu'entrouverts. Aux U.S.A., si elles assument des charges de confiance, elles occupent rarement des situations de premier plan. Le secteur privé est encore plus défavorable. Les femmes n'ont ni le même traitement, ni les mêmes possibilités d'emploi et dans certaines professions (ingénieurs...), elles rencon-trent des résistances. Les pays socialistes de l'Europe de l'Est semblent avoir trouvé leur propre solution à ces problèmes.

Le rapport conclut cependant sur une note opti-miste : si « la sous-utilisation des capacités et compé-tences féminines est affaire de motivation, formation et orientation, aussi bien que le résultat de préjugés démo-dés et de traditions, les perspectives sont néanmoins considérées comme encourageantes pour la femme diplômée d'université qui, de l'avis des Etats-Unis, repré-sente le « pace setter » du futur ».

KAYSER (B.), GAUDEMAR (P., de). — Dix années d'une génération d'étudiants de la Faculté des Lettres et Sciences humaines de Toulouse. (Recherches sur les étudiants inscrits en propédeutique en 1956-1957). Faculté des Lettres, Toulouse, 1967. — 27 cm, 133 p.

L'enquête comprenait trois parties : les études universitaires des propédeutes de 1956-1957 et leurs résultats, les études et leurs conditions (origine sociale des étudiants, durée des études, destin professionnel), et l'opinion des anciens étudiants sur leurs études.

Il faudrait pouvoir citer ici toutes les conclusions de cette enquête très significative. Nous nous bornerons aux points suivants :

1° Il s'opère en première année une énorme élimination. Sur 835 étudiants inscrits, 450 seulement parviennent à franchir le premier barrage : c'est-à-dire le C.E.L.G.

2° L'éventail des « carrières », après la sortie de la faculté, semble très restreint puisque neuf anciens étudiants de la promotion 1956-1957 sur dix, sont, à des grades divers, des enseignants. Mais, et c'est là l'essentiel, « comment ressentent-ils le bénéfice de leurs études ? Dans plus de la moitié des cas comme l'acquisition de culture générale (41 %) ou de formation théorique (15 %). L'acquisition des titres est citée par 10 % de cyniques, l'esprit critique et les habitudes de travail par 11 % et 10 % de clairvoyants. Mais l'apprentissage des techniques du travail et la formation pratique ne sont mis en avant que par 5 % et 2 % des étudiants interrogés ».

3° Aucun étudiant interrogé sur le bénéfice qu'il a retiré de ses études ne mentionne l'apprentissage de la recherche. Il semble que la notion même de recherche soit lettre morte pour tous les anciens étudiants. Tout se passe comme si cette génération d'étudiants n'avait pas vraiment pris conscience des changements intervenus dans les rapports entre l'enseignement supérieur et la société prise dans son ensemble (rapports université-industrie par exemple).

Parmi les autres résultats de cette enquête qui demanderaient des commentaires, citons : l'origine des ressources des étudiants pendant leurs études, l'époque du mariage, les opinions concernant les décalages entre la profession envisagée pendant les études et la profession effectivement exercée.

LIU (Bangnee Alfred). — Estimation des effectifs scolaires futurs dans les pays en voie de développement. Manuel de méthodologie. — Paris, Unesco, Nations Unies, 1967. — 27 cm, 140 p. — Tabl. (Rapports et études statistiques).

La planification du développement de l'enseignement présente un grand intérêt pour tous les pays, développés ou en voie de développement. L'estimation indispensable de la future population scolaire est particulièrement malaisée dans les pays les moins développés ou ne

disposant que de données statistiques insuffisantes, voire complètement inexistantes. Le but de ce manuel est d'exposer les problèmes et les méthodes de l'estimation des effectifs scolaires futurs des enseignements primaire et secondaire dans les pays en voie de développement.

Pour estimer les effectifs scolaires futurs, quatre types de renseignements de base au moins sont nécessaires : les premiers portant sur la population d'âge scolaire, les seconds sur les effectifs scolaires, les troisièmes sur les divers pourcentages dérivés des deux premiers types de données et les quatrièmes sur des questions administratives touchant l'enseignement en général et les effectifs scolaires en particulier. A partir de ces données, deux méthodes d'estimation s'offrent au statisticien : l'une est fondée essentiellement sur les effectifs scolaires en cours et sur les chiffres estimatifs des entrants, des sortants et de la rétention du système scolaire. Elle exige des données relativement complètes et détaillées ; l'autre méthode repose essentiellement sur la projection dans le futur des taux de fréquentation scolaire et de scolarisation passés et présents. Elle peut être utilisée lorsque les données sur les effectifs scolaires ne sont pas suffisamment détaillées.

L'application possible de ces méthodes est illustrée par des études de l'estimation des effectifs scolaires futurs en Colombie (1961-1981), aux Philippines (1965-1980), au Soudan (1962-1971).

En Colombie, où l'on dispose de données d'observation, les estimations peuvent être obtenues essentiellement à partir des taux de rétention scolaire fondés sur les registres scolaires disponibles concernant le nombre d'élèves inscrits par sexe et par années d'études, ainsi qu'à partir de renseignements complets sur les redoublants par année d'études. Les données concernant les effectifs disponibles pour les Philippines ne sont pas aussi précises dans le détail. Mais on possède des données de recensement sur la fréquentation scolaire pour 1948 et 1960. Il s'ensuit que la méthode utilisant les taux de fréquentation scolaire est particulièrement appropriée. En revanche, le cas du Soudan, pour lequel on ne dispose que depuis peu d'années, dans le domaine de la démographie et dans celui de l'enseignement, de données sur lesquelles se fonder, permet d'illustrer certaines méthodes pouvant être appliquées utilement pour établir des estimations dans les pays en voie de développement où existe une situation analogue.

Enfin quelques exemples du travail accompli ces dernières années en matière de projection des effectifs scolaires dans certains pays — Etats-Unis, Nouvelle-Zélande, France — dotés d'un système d'enseignement plus développé aideront les techniciens des pays moins développés à mieux comprendre la façon générale de procéder qui est exposée dans ce manuel.

Les prévisions de main-d'œuvre dans la planification de l'enseignement. — Paris, O.C.D.E., 1967. — 27 cm, 212 p.

L'ensemble des articles regroupés dans cette brochure se rapportent à la première réunion commune, tenue en décembre 1965, des représentants des pays participant au Projet Régional Méditerranéen et au Programme sur l'Investissement et la Planification en matière d'enseignement, sous l'égide du Comité du personnel scientifique et technique de l'O.C.D.E.

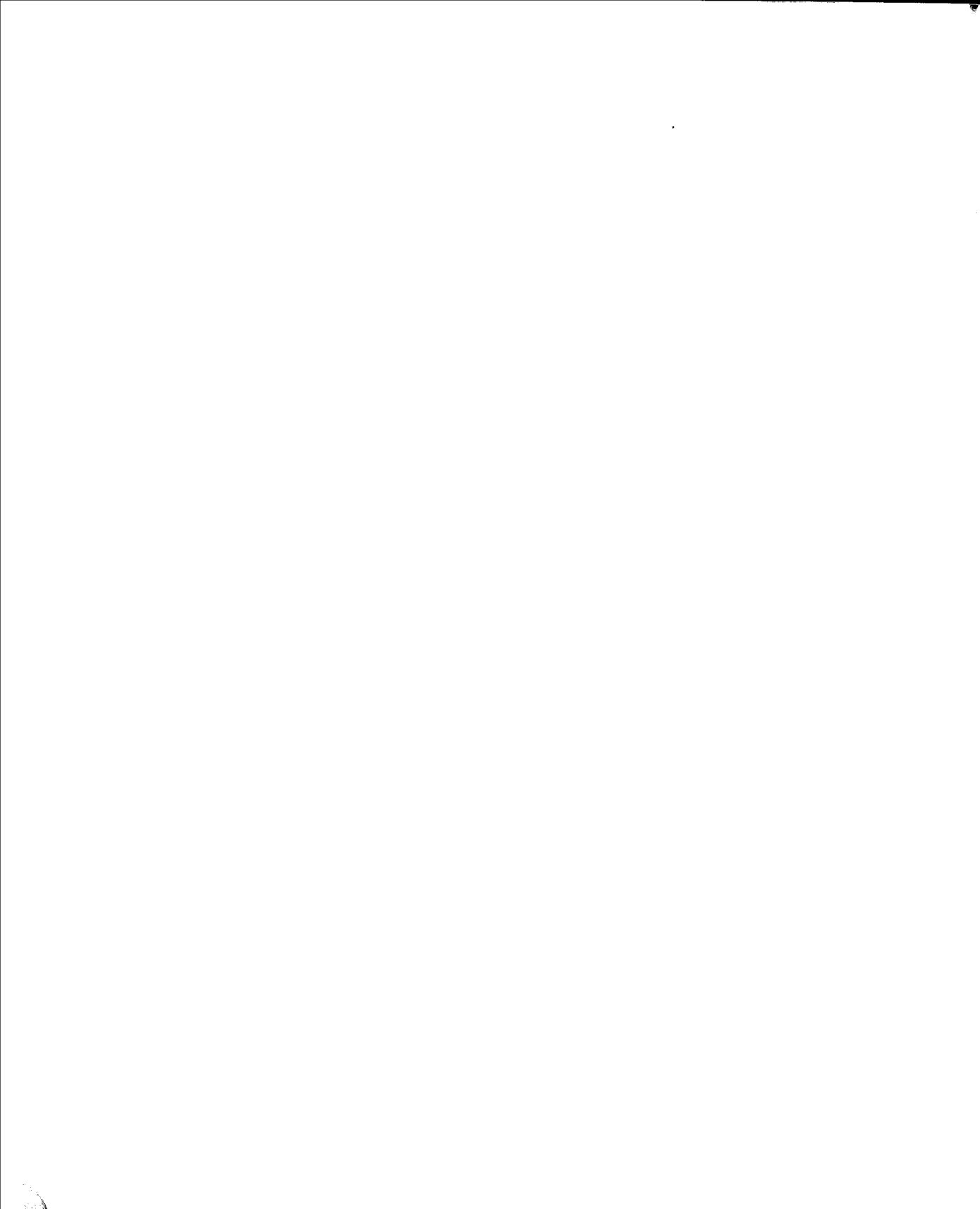
Les auteurs recherchent dans quelle mesure les prévisions ou projections de main-d'œuvre doivent influencer sur les décisions relatives à l'éducation; et plus précisément, car il ne s'agit pas de planifier l'enseignement en fonction des seules considérations de main-d'œuvre, de déterminer les projections qu'il est possible et utile d'intégrer dans la planification. S'ils s'accordent à considérer l'importance du facteur professionnel et l'intérêt, pour les progrès de l'enseignement, d'une analyse chiffrée des besoins de main-d'œuvre, ils hésitent en effet, à en faire la base essentielle des décisions dans ce domaine.

C'est que, d'une part, tout système d'enseignement doit répondre à d'autres missions et d'autres exigences, extérieures à la vie de travail et que, d'autre part, les données statistiques concernant l'évolution de la main-d'œuvre, sont encore très insuffisantes. Tous reconnaissent que les prévisions des besoins sont sujettes à erreur. Certains s'efforcent de les améliorer par la recherche, très éloignée encore de son terme, d'une méthodologie propre : c'est le cas notamment de l'Autriche. D'autres essaient, d'ores et déjà, de faire de cette notion de besoins de main-d'œuvre, telle qu'elle se présente actuellement, un instrument efficace de politique : c'est le cas de l'Irlande, où l'on considère, qu'en dépit de leurs imperfections, les projections de main-d'œuvre constituent une base de planification de l'enseignement, aussi satisfaisante qu'une autre — « Notre

objectif doit être, à l'avenir, d'améliorer la portée et les techniques de ces projections, étant entendu que le plus important est, semble-t-il, de mieux connaître le rapport existant entre l'efficacité professionnelle et la formation scolaire. » — « Nous sommes tous très convaincus que les résultats obtenus par l'économie sont profondément influencés par l'éducation ou la recherche scientifique, mais nous sommes incapables de préciser cette relation. ».

D'autres enfin, doutant également de la possibilité d'établir à longue échéance et de façon très détaillée, des projections valables, mais considérant néanmoins l'importance de cette donnée, s'efforcent de l'utiliser dans certains secteurs déterminés de l'enseignement où elle leur paraît s'appliquer mieux qu'ailleurs. C'est le cas des Pays-Bas où les projections des besoins de main-d'œuvre se sont limitées en grande partie aux échelons professionnels supérieurs; et surtout de la Suède, où l'on n'a tenu aucun compte du « facteur main-d'œuvre » dans la préparation des programmes d'études concernant les neuf premières années de la scolarité obligatoire, mais où, au contraire, ils ont servi de repères approximatifs pour les plans d'expansion des diverses catégories d'enseignement secondaire du deuxième cycle — gymnases, écoles professionnelles spécialisées et ordinaires — qui groupent de 60 à 80 % des élèves issus des écoles globales (cf. « La politique et la planification de l'enseignement en Suède », Paris, O.C.D.E., 1967. — 27 cm, 397 p.) .

L'exercice de la planification a du moins confirmé, dans tous les pays intéressés, « la lourde inertie des systèmes scolaires », inertie telle que tout changement y nécessite le concours de forces extérieures. Or, des structures de plus en plus souples s'imposent pour faire face précisément à la variabilité des besoins dans les différents secteurs. Et l'on juge partout indispensable de développer la formation des adultes comme l'un des moyens les plus efficaces pour répondre aux exigences de main-d'œuvre qualifiée.



Structures de l'enseignement

1. — ENSEIGNEMENT PRE-SCOLAIRE :

REPUBLIQUE
FEDERALE ALLEMANDE

LUCKERT (H.R.). — Lesenlernen im Vorschulalter als Aktion der basalen Bildungsförderung. (L'apprentissage de la lecture à l'âge préscolaire favorise l'acquisition de la culture de base). — In : Schule und Psychologie, 14^e année, cahier n° 10, 1967, pp. 297-312.

Il faudrait que l'adulte révise son attitude envers l'enfant. Celui-ci désire entrer le plus tôt possible dans le monde des grands ; il est capable de travailler et les premières années de la vie sont capitales pour son développement intellectuel. Aussi, faudrait-il tirer parti de ces éléments favorables et apprendre à lire à l'enfant avant l'âge scolaire. Des recherches ont montré que le petit enfant peut apprendre à lire et que ses progrès dépendent plus de son développement mental que de son âge réel.

2. — ENSEIGNEMENT PRIMAIRE :

DANEMARK

Undervisningsdifferentiering. (La différenciation de l'enseignement). — In : Folkeskolen, n° 47, vol. 84, 24 nov. 1967, p. 2244.

Compte rendu d'une conférence sur les problèmes de différenciation. La différenciation générale par rapport à la théorie d'intégration. Le processus de sélection des élèves. Le tronc commun.

FINLANDE

Femdagarsveekan - olika alternativ. (La semaine de cinq jours - différentes alternatives). — In : Skolnytt, n° 13, vol. 74, 30 juin 1967, p. 250.

Les différentes possibilités d'introduire la semaine de cinq jours à l'école. Système uniforme pendant toute l'année ou semaine de cinq jours seulement en mai et septembre.

FRANCE

LEROY-BOUSSION (A.). — L'apprentissage de la lecture chez les jeunes enfants : acquisition des lettres de l'alphabet et maturité mentale. — In : Enfance, n° 1, janv.-mars 1967, pp. 37-55.

Cette étude est un fragment d'une recherche sur l'apprentissage de la lecture chez des enfants de cinq à huit ans. Elle a porté sur 179 écoliers, suivis pendant trois années consécutives. Centrée sur le problème de la maturité, elle a pour but de mettre en évidence les obstacles que rencontrent les écoliers lorsqu'ils abordent la lecture avec un niveau de développement mental encore insuffisant. Le facteur « maturité mentale » semble mis en évidence dans cette étude partielle concernant l'acquisition des lettres. Les auteurs ont pu établir des normes d'acquisition des lettres qui pourraient être utiles aux instituteurs désireux d'adapter leur enseignement aux différences individuelles de maturité mentale.

- ITALIE** **Convegno nazionale per i direttori e ispettori sull' agglornamento del personale della scuola primaria.** (Rencontre nationale pour les directeurs et inspecteurs, sur le perfectionnement du personnel de l'école primaire). — In : Scuola di base, n° 2-3, 1967, pp. 3-19.
- Confrontation de différentes thèses sur ce problème. La conclusion en est qu'un recyclage est absolument nécessaire sans négliger pour autant les implications humaines de la profession d'enseignant.
- NORVEGE** **STANGVIK (S.). — Skolemodenhet og begynnerundervisning.** (Maturité scolaire et enseignement des débutants). — In : Norsk Pedagogisk Tidsskrift, n° 5, 1967, p. 205.
- Les graves problèmes posés par le manque de maturité scolaire. La notion de maturité scolaire. L'idée d'une école d'essai. Directives pour entreprendre des examens individuels des enfants. Résultats de divers tests. L'influence de l'âge, de la personnalité, du milieu social.
- DOKKA (H.J.). — De engelske, svenske og norske skolereformene etter 1940.** (Les réformes scolaires anglaises, suédoises et norvégiennes après 1940). — In : Norsk Pedagogisk Tidsskrift, n° 7, 1967, pp. 273-285.
- Aperçu général de la situation scolaire en Suède, en Norvège et en Angleterre. Les projets de réforme interrompus par la guerre. L'allongement de la scolarité. Compte rendu des réformes entreprises dans les années 1950. Le problème du manque de maîtres.
- PAYS-BAS** **VAN DER WISSEL (A.). — Een onderzoek naar de beheersing van de rekenstof in het G.L.O.** (Recherches concernant la connaissance des matières arithmétiques dans les écoles primaires). — In : Paedagogische Studiën, n° 11, 1967, pp. 487-527.
- Les recherches effectuées dans 3 écoles de Schiedam démontrent que, pour établir un équilibre entre la norme des résultats auxquels on pouvait s'attendre et les résultats réels, il faut accepter, par série de problèmes, 40 % de fautes et accepter également que 40 % des enfants restent en-dessous de cette norme.
- Leerplan voor basisonderwys.** (Programme d'études pour l'enseignement de base). — In : Onderwys en opvoeding, n° 9, 1967, p. 165.
- Ce programme est le résultat d'études faites pendant cinq ans par une Commission du « Nutsseminarium » pour la pédagogie, à Amsterdam. Il présente une synthèse des résultats des recherches et expérimentations des dernières années. Il se subdivise en trois programmes parallèles, adaptés à trois groupes, en fonction des dons, du milieu, etc... Différence de rythme des formes d'instruction et des tâches. Le programme contient également des indications didactiques.
- REPUBLIQUE FEDERALE ALLEMANDE** **SCHWARZLOSE (A.). — Grundsätzliche Bemerkungen zum schulpolitischen Aspekt des Hauptschulprojektes und zur Schulpolitik überhaupt.** (Projet concernant le cycle supérieur de l'enseignement primaire. Considérations sur sa valeur du point de vue de la politique culturelle et sur la politique culturelle en général). — In : Die deutsche Schule, 59° année, cahier n° 11, nov. 1967, pp. 649-659.
- Le cycle supérieur de l'enseignement primaire réorganisé devrait donner un enseignement homogène, préparer au monde du travail et permettre l'intégration future dans un vaste ensemble culturel. En fait, la conception sur laquelle il repose ne permettra pas de combler le fossé entre culture générale et culture professionnelle. Il faudrait arriver à une conception d'ensemble dans laquelle les deux formes de culture s'interpénétreraient.

SUEDE **Förenklad valsystem på sammanhållet hogstadium från hosten 1970.** (Un système d'option simplifié dans les classes supérieures du tronc commun à partir de l'automne 1970). — In : Skol världen, n° 34, 1^{er} déc. 1967, p. 10.

La transformation des classes supérieures de l'enseignement primaire. Selon la proposition de la direction générale de l'enseignement les élèves n'auront que quatre alternatives à leur choix : français ou allemand, technique, économie et art ; il y aura un tronc commun jusqu'à la classe 9 ; l'anglais sera obligatoire dès la classe 3 et les mathématiques seront les mêmes pour tous.

TCHECOSLOVAQUIE **KANDA (J.). — Problémy specializovaného vyučovania v 5. roc. ZDS.** (Problèmes de l'enseignement spécialisé dans la 5^e classe de l'école de base de neuf ans). — In : Jednotna skola, n° 7, 1967, pp. 612-627.

Contribution à la discussion sur le passage des élèves de la 5^e à la 6^e classe. Evaluation d'une enquête portant sur 305 élèves. Recommandation d'élargir l'enseignement spécialisé dans la 5^e classe (enseignement de quelques matières par le maître-spécialiste). Nombreuses indications statistiques.

JARABEK (K.). — K problematike prechodu ziaikov z 5. do 6. rocnika ZDS. (A propos des problèmes relatifs au passage des élèves de la 5^e à la 6^e classe de l'école de base de neuf ans). — In : Jednotna skola, n° 8, 1967, pp. 730-739.

Le passage de la 5^e à la 6^e classe (élèves de onze-douze ans) est, dans le système pédagogique tchécoslovaque, assez difficile. Dans la 6^e classe, le niveau moyen empire régulièrement. L'auteur propose quelques mesures pour faciliter ce passage.

3. — ENSEIGNEMENT DU SECOND DEGRE.

BELGIQUE **LEROY (G.). — Considérations sur l'enseignement de la pédagogie et de la méthodologie dans les écoles normales moyennes et techniques.** — In : Bulletin d'Information, 2^e année, n° 10, déc. 1967, pp. 13-19.

Pour lier l'étude théorique et la pratique, il faudrait replacer la didactique dans un cadre pédagogique plus vaste, qui ferait la synthèse des facteurs qui interviennent dans toute situation scolaire. Cela permettrait d'y intégrer l'apport des sciences humaines de ces trente dernières années et de dégager des techniques pédagogiques efficaces.

FRANCE

Enseignement secondaire.

- Second cycle court : des sections d'éducation professionnelle ont été créées pour accueillir certains élèves touchés par la prolongation de la scolarité obligatoire (dont le terme est porté de quatorze ans à seize ans). Elles comprennent un enseignement dispensé en milieu scolaire (au maximum douze heures) et une formation pratique donnée dans une entreprise (au maximum vingt-huit heures).
- Second cycle long : classes terminales, mise en place des nouvelles sections : A, B, C, D, E. La modification des horaires et des programmes de la classe terminale a entraîné la réforme du baccalauréat, dont les séries A, B, C, D, E, correspondent aux cinq sections de la classe terminale. Création des « baccalauréats de technicien » :

1) secteur industriel : 8 baccalauréats de technicien ouverts à des élèves issus des classes de 2^e E (2^e T actuellement) ;

2) secteur économique : 3 baccalauréats de technicien ouverts à des élèves issus des classes de 2^e A.

Les brevets de technicien, actuellement au nombre de 29, sont accessibles aux élèves des sections spécialisées des classes de 2^{nde}, 1^{re} et terminale.

Signalons enfin l'introduction, au sein des programmes de la classe de seconde, d'une « initiation aux faits économiques et sociaux ».

ITALIE

SAMMARTANO (N.). — Problemi della Scuola e della Pedagogia. (Problèmes de l'école et de la pédagogie.) (Introduction à un livre sur la « Restauration de l'homme chez Rousseau »). — In : Nuova rivista Pedagogica, juin 1967, pp. 14-28.

Problèmes de l'enseignement secondaire : s'élevant contre la surcharge des matières enseignées, l'auteur craint que de telles méthodes ne détournent l'école de sa tâche principale qui est essentiellement la formation de la personnalité de l'élève.

CATALANO (A.S.). — La crisi della scuola media italiana. (Crise de l'école secondaire italienne). — In : I problemi della Pedagogia, juil.-oct. 1967, pp. 715-735.

Considérations sur le résultat de la réforme du 31 décembre 1962 qui voulait répondre aux instances sociales du futur mais qui n'a abouti qu'à un compromis entre le passé et le présent, en abandonnant de nombreux principes.

4. — EXAMENS ET PASSAGE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR.

BELGIQUE

La valeur pédagogique des examens. — In : Humanités chrétiennes, n° 3, janv.-fév. 1968, pp. 280-307.

À la suite de la conférence de Strasbourg, où les ministres européens de l'Éducation, votèrent à l'unanimité une résolution estimant « qu'il est souhaitable de réduire le nombre et la fréquence des examens traditionnels », le comité de rédaction d'Humanités chrétiennes s'est réuni en vue de discuter le problème des examens. Parmi les questions débattues, citons : Quel est le but des examens ? — Les examens, tels qu'ils se présentent aujourd'hui, le réalisent-ils ? — Jugez-vous utile de les réduire, de les multiplier, de les étaler ? — Estimez-vous indispensable d'interroger sur toutes les branches et sur la totalité du programme ? etc.

En ce qui concerne une éventuelle réduction des examens, les opinions exprimées sont des plus diverses. Nous nous bornerons à citer celle selon laquelle... « ce dont il s'agit surtout, c'est de diversifier les épreuves et de les combiner de manière à ce que l'élève d'abord, le professeur ensuite, puisse se faire une idée d'ensemble de son comportement et de ses réactions dans le cadre éducatif ».

ROUMANIE

L'organisation, l'enseignement au niveau du baccalauréat et le passage dans l'enseignement supérieur. — In : Bacalaureatul si Admiteria in invatamintul superior, n° spécial 1967 de la Revista invatamintului Superior.

Le baccalauréat est un examen de culture générale qui : vise à vérifier le niveau

de préparation générale des lycéens ; marque la fin d'un cycle de base dans la préparation de la jeunesse et permet (entre autres) de se présenter au concours d'entrée dans l'enseignement supérieur. (La majorité des bacheliers le fait).

On peut se présenter trois fois dans les cinq années qui suivent la fin de la dernière classe du lycée.

L'examen comporte deux sections : moderne (real) et classique (umanist) et deux sessions en été, du 25 mai au 6 juin et en automne, du 18 au 28 août.

Les minorités nationales (hongrois) peuvent passer l'examen dans leur langue.

Le concours d'admission en faculté est étroitement lié au baccalauréat. Il vise à vérifier le niveau général acquis au lycée dans les matières de la spécialisation future et la capacité à se spécialiser dans le domaine choisi.

Il existe différents concours pour les différentes catégories d'instituts supérieurs. Il y a eu 33 000 nouveaux inscrits en faculté pour 1966-1967.

L'élève choisit son orientation selon ses capacités et goûts, mais il a intérêt à tenir compte des orientations du plan ; l'admission se fait dans la limite du nombre de places planifié pour chaque faculté ou section en fonction des besoins de l'économie.

Dans les facultés comportant plusieurs sections (sauf dans celles de mathématiques, mécanique, physique, chimie), les inscriptions pour le concours se font par section spécialisée et on ne peut concourir que pour une seule section.

Peuvent se présenter au concours les bacheliers ; les diplômés des écoles techniques moyennes (depuis 1948) et des écoles techniques de 4 ans (1955-1962) ; les diplômés de certains lycées spéciaux aujourd'hui supprimés.

Le concours de 1967 a eu lieu au début de juillet. La note moyenne minimum de 6/10 est exigée.

5. — ENSEIGNEMENT SUPERIEUR.

CANADA

CARDINAL (J.G.). — Ce que la société attend de l'Université. — In : Affaires Universitaires, déc. 1967, pp. 4-6.

L'université doit participer à l'évolution psychologique de la nation. Sa responsabilité est triple ; elle doit transmettre les connaissances récentes, faire progresser toutes les connaissances, former des spécialistes, des chercheurs. Ses ennemis sont l'indifférence réciproque entre l'université et la société ainsi que l'assujettissement aux exigences des groupes professionnels.

(Cette déclaration de J.G. Cardinal, ex-doyen de la Faculté de droit à Montréal est antérieure à sa nomination de ministre de l'Education du Québec).

FRANCE

Enseignement supérieur

La mise en place de la réforme, entreprise en 1966, s'est poursuivie au niveau de la seconde année du premier cycle. D'autre part, la composition des licences et des maîtrises a été fixée, ainsi que les programmes des enseignements et des examens.

Instituts Universitaires de technologie : trente-sept nouveaux départements ont été créés à la rentrée universitaire de 1967, portant à 60 le nombre des départements

fonctionnant actuellement dans les I.U.T. Des textes ont précisé les conditions d'accès, l'organisation des études, l'attribution du diplôme, la coordination des enseignements et l'organisation interne des I.U.T. Pour chaque spécialité enseignée, une commission pédagogique est créée sur le plan national.

GRANDE-BRETAGNE

GREIG (D.). — Getting graduates into industry. (Il faut employer les universitaires dans l'industrie). — In : Education, 19 janv. 1968, pp. 91-95.

Un important potentiel de travail reste inemployé parmi les étudiants diplômés. Il est urgent de développer les cours pratiques de formation industrielle supérieure. D'autre part, les industries commencent à collaborer avec les écoles et les universités. Il faut encourager et accélérer cette tendance.

IRLANDE

Réorganisation de l'enseignement supérieur

Le comité de l'enseignement supérieur irlandais est particulièrement conscient de la nécessité de créer des établissements supérieurs car l'accroissement des effectifs sera de 50 % en cinq ans (1965-1970). Cette augmentation sera de 80 % dans les universités proprement dites (de 13 000 à 23 000 étudiants).

Pour le comité il est évident que les deux universités irlandaises : l'Université nationale constituée par 5 « collèges » séparés et l'Université de Dublin (Trinity College) ne pourront satisfaire à la demande sans risque d'abaisser sérieusement le niveau des études et la proportion de professeurs par élèves. Aussi a-t-on prévu de créer un nouveau type d'institution : le « New College » (nouvel Institut supérieur).

Le nouvel Institut devra absorber l'excédent des étudiants qui ne peuvent s'intégrer à l'université, en particulier dans les trois domaines suivants : humanités, sciences, commerce ; fournir des programmes plus orientés vers une application pratique, professionnelle ; servir de modèle à d'autres Instituts créés en province pour devenir des centres intellectuels régionaux.

En plus d'un enseignement spécialisé les élèves recevraient une formation générale. L'étudiant en lettres aurait également des cours de sciences. D'autre part les matières pourraient être choisies en fonction de la profession envisagée par l'étudiant. L'institut préparerait à certaines professions du commerce et de l'industrie.

Ces études s'effectueraient en trois ans à temps complet. Le niveau serait celui d'une licence sans spécialisation.

L'Institut s'efforcera également d'organiser des cours de vacances pour ceux qui désirent se cultiver tout en travaillant.

La commission propose des bourses complètes pour les élèves très doués et des allocations de 100 livres (1400 F) par an pour les étudiants de famille modeste.

L'Union nationale des étudiants se montre hostile à cette réforme ; elle craint que ces Instituts soient des universités de second ordre qui augmentent encore la division, le manque de cohésion de l'enseignement supérieur. D'autre part elle estime les bourses de 100 livres insuffisantes (l'étudiant a besoin de 400 livres au minimum pour son entretien complet.)

Le projet constitue néanmoins un effort pour la démocratisation de l'enseignement supérieur en Irlande.

ITALIE **MILANESI (J.). — Ideali, problemi e atteggiamenti di 900 studentesse italiane.** (Idéaux, problèmes et attitudes de 900 étudiantes italiennes). — In : *Orientamenti Pedagogici*, n° 82, juillet-août 1967, pp. 801-881.

Rapport sur une grande enquête, avec explication des hypothèses à vérifier et des méthodes employées. L'originalité vient surtout du choix d'un échantillonnage féminin.

PAYS-BAS **WYS (H.J. de). — Verschuiving studiekeuze.** (Fluctuation des choix d'études). — In : *Documentatieblad*, n° 11, 1967, p. 542.

On s'inquiète de la baisse du nombre d'étudiants dans les branches techniques. En pédagogie, psychologie, sociologie, droit, ce nombre augmente. On cherche une explication à ce fait dans l'orientation que donnent les écoles secondaires et les universités.

6. — ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL.

FRANCE **L'avenir de la formation professionnelle.** — In : *L'Education Nationale*, n° 829, 1^{er} juin 1967, pp. 17-24.

M. Pierre Laurent, secrétaire général du ministère de l'Education nationale, commente les grandes perspectives dans lesquelles s'inscrivent aujourd'hui l'évolution et le développement des enseignements techniques, grâce à la loi d'orientation et de programme intervenue en décembre 1966, et qui fait de la formation professionnelle une obligation nationale dans le cadre d'une politique coordonnée et concertée. Il définit les conditions d'élaboration et de mise en œuvre de cette loi.

Les carrières féminines. — In : *Avenirs*, n° 183-184-185, avril-mai-juin 1967, 616 p.

« C'est aux femmes qu'il appartient de conquérir leur place et d'assurer leur sécurité dans la vie professionnelle, en acquérant une formation solide, en envisageant la vie professionnelle comme une « carrière » et non comme un emploi passager » écrit Pierrette Sartin en présentant cet important numéro consacré aux carrières féminines. Métiers « traditionnellement » féminins, mais aussi carrières d'ingénieur ou de technicien : ce numéro d'information très large répond au souci du ministère de l'Education nationale « d'entreprendre un effort systématique d'information des familles sur les possibilités de formation professionnelle qui peuvent être offertes aux jeunes filles pour des activités industrielles autres que celles vers lesquelles une tradition dépassée tendait à les diriger exclusivement. » (Circulaire ministérielle n° 66-344 du 10 octobre 1966).

Que faire sans le baccalauréat ? — In : *Avenirs*, n° 181-182, fév.-mars 1967, 144 p.

L'analyse des effectifs des fonctionnaires montre que l'administration offre encore de larges possibilités de carrières, qui doivent encore s'accroître dans les années à venir. On trouvera dans ce numéro : — la liste des concours qui sont ouverts aux candidats d'un niveau d'études voisin de celui du baccalauréat ; certains de ces concours sont toutefois d'un niveau supérieur au baccalauréat, et la sélection est souvent sévère, d'où la nécessité pour les candidats de se renseigner sur la nature exacte des épreuves et sur les préparations mises à leur disposition, — la liste des concours du secteur semi-public.

**REPUBLIQUE
FEDERALE ALLEMANDE**

TROGER (W.). — Das Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung im Hinblick auf die Entwicklung der Technik. (Le rapport entre la culture générale et la formation technique vu dans la perspective du développement de la technique). — In : *Bildung und Erziehung*, 20^e année, cahier 3, mai-juin 1967, pp. 189-204.

Pour de nombreuses raisons (la formation technique doit déboucher sur une connaissance des lois générales ; l'importance du facteur humain dans l'entreprise nécessite l'étude de l'histoire, de la sociologie et un entraînement au travail de groupe ; l'augmentation des loisirs permet la participation à la vie culturelle), la culture générale doit faire partie de la formation technique. Elle devrait être assez profonde pour amener le futur cadre à dépasser le niveau strictement utilitaire des relations humaines et déboucher sur une conception humaniste de l'homme.

7. — EDUCATION PERMANENTE.

GRANDE-BRETAGNE

The worst form of economy. (La pire forme d'économie). — In : *The Teacher*, 26 janv. 1968, p. 12.

Les professeurs de l'éducation post-scolaire ont toujours été conscients de la nécessité de persuader les gens de leur utilité. Si le pays veut retrouver sa stabilité économique, le développement de l'éducation complémentaire est un élément essentiel.

8. — ENFANTS HANDICAPES.

ETATS-UNIS

KLIEBARD (H.M.). — Curriculum differentiation for the disadvantaged. (Programmes différenciés pour les enfants retardés). — In : *The Educational Forum*, nov. 1967, pp. 47-54.

H.M. Kliebard, professeur expérimenté et pédagogue, oppose deux théories concernant les enfants retardés par des causes sociales. Une forte proportion d'éducateurs estime utopique l'ambition de donner à ces enfants un enseignement « classique » qui ne les intéresse pas et ne leur donne aucune préparation à la vie au travail. Au contraire, l'auteur considère comme injuste le fait de leur nier le droit à la culture et de les orienter par avance vers des tâches d'ouvrier, sans qu'ils puissent choisir par eux-mêmes.

Que fait-on aux Etats-Unis pour les enfants handicapés ?

Un secteur particulier de l'enseignement mobilise actuellement l'attention des éducateurs : celui des enfants ou adolescents handicapés mentalement, ou socialement.

Les enfants retardés

Si la mortalité infantile est presque annulée grâce au progrès de la médecine, le nombre de retardés mentaux reste inquiétant : six millions de jeunes Américains sont retardés (dont 5 % gravement).

En 1967, un comité a rédigé un premier rapport d'information sur les activités des écoles spéciales, leurs succès, leurs besoins et sur les programmes en cours de réalisation. Le rapport souligne que le nombre d'enfants soignés et pris en charge est inférieur à la moitié du nombre de cas très graves.

Des efforts sont tentés en particulier pour apprendre un métier aux retardés édu-cables. Le « Plan de développement humain des écoles publiques de West Spring-field », Massachusetts, en est un exemple. Ce programme est conçu pour les jeunes intellectuellement limités, mais dont les aptitudes manuelles peuvent être découvertes et développées. L'éducation se fait à l'école moyenne (Junior High School), puis à l'école supérieure de Hans (Senior High School).

Pendant les deux premières années les élèves reçoivent une instruction pratique, très spécialisée, par exemple : comment tenir les comptes d'un budget, rédiger les papiers de sécurité sociale, les demandes d'emploi... Un médecin et un psychiatre s'efforcent de découvrir leurs inhibitions, leurs craintes et de leur rendre confiance en eux-mêmes.

Pendant les deux années suivantes l'enseignement est partagé entre la classe normale et le « laboratoire » de formation professionnelle. Les élèves sont orientés vers une profession en fonction de leurs goûts et de leurs aptitudes, et enfin placés en stage professionnel avec salaire. Un an plus tard, ils peuvent assumer la respon-sabilité d'un emploi normal dans la société.

Les enfants socialement handicapés

Le rapport du comité sur le retard mental évalue à 25 % la proportion des retards dus à une cause organique tandis que 70 % sont dus à l'entourage social.

La catégorie des enfants défavorisés par leur origine familiale et le milieu où ils vivent est donc numériquement la plus importante et constitue, aux Etats-Unis comme en Europe, un fardeau pour les écoles non spécialisées dans lesquelles ils se trouvent répartis.

Des fonds locaux, fédéraux et privés sont consacrés à l'amélioration des écoles dans les quartiers pauvres où 75 % des élèves sont « défavorisés » et parfois révol-tés. Mais on a constaté que l'achat des livres, de matériel n'avait guère d'effet s'il n'était pas assorti d'un recrutement de professeurs très expérimentés et con-naissant la mentalité de ces « écoliers malgré eux ».

Différents programmes viennent d'entrer en application : le Plan « Head Start », l'opération « Home Start » ou programme hawaïen, destinés aux enfants des clas-ses maternelles.

Le programme hawaïen intéresse les parents à l'éducation pré-scolaire de leurs enfants. Grâce à des rencontres entre les parents et le personnel de l'école (insti-tutrices, assistantes médicales, administrateurs...), la famille est invitée à seconder les enseignants.

Une expérience similaire « Head Start » est menée à New York depuis 1966 dans plusieurs écoles maternelles-pilotes, pour tenter de sauver une partie des enfants de quatre ou cinq ans qui vivent dans les taudis new yorkais.

Pour que le bénéfice de cette éducation ne soit pas perdu, un programme pour écoles primaires est organisé pour l'année 1968-1969 : l'opération « Follow Through ». 190 000 enfants seront accueillis et 12 millions de dollars investis.

Les mères célibataires

Un autre cas social, moins fréquent, mais fort dramatique ; celui des adolescentes de seize ou dix-huit ans qui se trouvent brutalement obligées de quitter le lycée et d'élever seules un enfant, sans profession et sans aide morale. Une école a été créée pour elles en 1963 dans le district de Columbia : la « Webster girls school » et s'est rapidement développée en dépit du scepticisme des observateurs. Les jeunes filles y rentrent généralement avant la naissance de leur enfant. Elles peu-vent y terminer leurs études secondaires et surtout y apprendre un métier.

Toutes les expériences citées mentionnées ici doivent être développées car elles n'atteignent actuellement qu'un nombre limité d'enfants et d'adolescents.

FRANCE **Inadaptations scolaires dans les premières années de la scolarité.** — In : Réadaptation, n° 139, 1967, 48 p.

Numéro consacré au problème des inadaptations scolaires dans les premières années de la scolarité, depuis les écoles maternelles où une équipe médico-pédagogique doit pouvoir apporter les soins précoces nécessaires en utilisant au maximum les moyens de l'école. Le cours préparatoire, classe d'initiation par excellence et fondement de la scolarité ultérieure, doit être confiée par priorité à des maîtres possédant une solide expérience pédagogique. On trouvera également une étude des différents troubles scolaires : dyslexie, dysorthographe, dyscalculie, troubles visuels, troubles de l'audition.

Le service de santé scolaire, pour développer son rôle d'aide active aux familles, doit pouvoir établir une coordination plus efficace entre tous les personnels intéressés : enseignants, médecins, psychologues, assistantes sociales, etc...

Formation des maîtres.

AUTRICHE **Erziehung und Unterricht.** — 117^e année, cahier 10, déc. 1967. — Numéro consacré à la réforme de la formation des enseignants en Autriche.

La loi scolaire de 1962 a réorganisé l'enseignement en Autriche. Elle fut appliquée progressivement et doit concerner les écoles normales d'instituteurs (Pädagogische Akademien) à partir de septembre 1968. Cependant, avant son entrée en vigueur, des écoles normales ont pu se constituer en établissements d'essai pour expérimenter de nouvelles structures et de nouvelles méthodes.

C'est dans ces conditions que s'est ouverte l'école normale de Vienne, le 1^{er} septembre 1966. A l'avenir, il faudra être bachelier du lycée moderne pédagogique-artistique ou d'un autre lycée pour y accéder. Provisoirement les conditions d'entrée furent moins strictes ces deux dernières années. Mais tous les candidats durent passer l'examen de capacité prévu par la réforme, vérifiant leurs aptitudes en musique et dans les arts plastiques. Les études s'étendent sur deux ans et ont un caractère pratique prédominant.

En 1966, l'école a accueilli 120 élèves et 230 en 1967 pour 36 professeurs principaux et 20 chargés de cours à temps partiel. Il est trop tôt pour faire le point de la situation en 1967-1968. En 1966-1967, il y avait un garçon pour neuf filles. Celles-ci étaient surtout attirées par le mi-temps pédagogique qu'offrent les écoles primaires autrichiennes. De nombreux candidats avaient déjà exercé un emploi ou entrepris, puis renoncé à des études supérieures. 67,6 % avaient réussi moyennement au baccalauréat. 25 % (13 % seulement en 1967) avaient un parent instituteur et 56 % le père travaillant dans un bureau ou dans une administration, 53 % étaient bacheliers.

Les étudiants furent partagés en quatre groupes d'études de 25 à 30 membres. Pour certains cours : pédagogie, didactique, méthodique, on réunit deux ou trois de ces groupes. L'éducation musicale, plastique, physique, les séminaires et les exercices sont suivis par les groupes séparés. Les étudiants peuvent choisir dans une certaine mesure leurs professeurs, et les matières obligatoires et à option.

Le corps professoral est composé en partie de professeurs des anciennes écoles normales et en partie de professeurs non spécialisés dans ce domaine.

Les étudiants s'initient à la pratique de l'enseignement dans les Übungsschulen et dans les Besuchsschulen. Les Übungsschulen sont des écoles annexes où les futurs instituteurs avant la réforme recevaient leur formation pratique. Les étudiants actuels ayant une formation supérieure (baccalauréat) et devant être plus nombreux il était nécessaire de faire appel à d'autres établissements, les Besuchsschulen. Übungsschulen et Besuchsschulen se complètent. Les premières offrent des modèles d'enseignement plus traditionnels, les secondes permettent plus de liberté. L'étudiant peut ainsi comparer les méthodes et choisir celle qui lui convient le mieux.

En ce qui concerne la pratique de l'enseignement les étudiants sont généralement *partagés en groupe de 6 ou 8 membres*. Le tuteur, généralement ancien professeur de Übungsschulen a la responsabilité de 4 groupes d'étudiants. C'est lui qui les initie, qui les forme aux problèmes pratiques de l'enseignement.

L'expérience étant en cours de seconde année, on n'en est pas encore arrivé à l'examen terminal, le certificat d'aptitude à l'enseignement.

En raison de la pénurie actuelle d'instituteurs dans certaines régions comme à Vienne, on vise actuellement surtout à combler le déficit en maîtres, mais on espère que l'enseignement des lycées pédagogiques et artistiques sera assez efficace pour atteindre aussi à la qualité. Il faudrait souhaiter que les candidats à l'entrée de l'école normale soient assez nombreux pour qu'un choix soit possible.

FINLANDE **TAKALA (A.). — Lärarnas arbetssituation.** (La situation de travail des enseignants). — In : Skolnytt, n° 13, vol. 74, 30 juin 1967, p. 252.

Une révision des directives données aux enseignants paraît nécessaire. L'enseignement par équipes. L'utilisation de spécialistes et d'assistants. Un renouvellement de la formation des maîtres. Meilleure utilisation des moyens audio-visuels.

FRANCE **JUIF (Paul). — La rénovation des écoles normales.** — In : L'Education Nationale, n° 822, 13 avril 1967, pp. 7-10.

Sans renoncer aux objectifs du plan Langevin-Wallon qui reste la charte de tout enseignement démocratique, il apparaît que l'université française n'offre pas, actuellement, une solution au problème difficile de la formation des maîtres et que, pour le présent, elle n'est pas prête à assurer la relève des écoles normales. Par contre le moment paraît bien choisi pour jeter un pont entre les écoles normales et les facultés. La liaison pourrait être au bénéfice des unes et des autres.

GRANDE-BRETAGNE **HANCOCK (C.). — Technical skills for teachers.** (Perfectionnement technique des professeurs). — In : The Teacher, 15 déc. 1967, p. 11.

Des sessions ont été organisées pour préparer les professeurs de l'enseignement complémentaire à utiliser les techniques modernes : projection cinématographique, diapositives, machines à programmer, élaboration de cours télévisés, etc... Le nombre de places ne suffit pas à la demande.

PAYS-BAS **De betekenis van de wetenschappelyke basis voor de leeraar.** (La signification, pour le professeur, d'une base scientifique). — In : Documentatieblad, n° 8, 1967, p. 398.

Le Dr H. Freudenthal constate qu'il existe, dans la carrière du professeur de mathématiques, une rupture entre la mathématique scolaire et la mathématique universi-

taire. Exigences minimales pour une formation scientifique des professeurs de mathématiques : 1 - faculté de se servir des méthodes fondamentales de la mathématique actuelle ; 2 - connaissances nécessaires pour une compréhension de la mathématique contemporaine ; 3 - avoir l'intelligence de l'application.

**REPUBLIQUE
FEDERALE ALLEMANDE**

ROTH (F.). — Sind die zukünftigen Lehrer arbeitsweltfremd ? (Les futurs maîtres sont-ils étrangers au monde du travail ?). — In : Die deutsche Schule, 59^e année, cahier 12, déc. 1967, pp. 734-752.

Une enquête montre que le futur instituteur est largement en contact avec le monde du travail. Il serait donc possible d'établir à l'avenir une culture de base politico-économico-sociologique dans les écoles primaires et les C.E.G. Pour mieux répondre aux exigences du monde du travail, le futur instituteur pourrait au cours d'un stage dans une entreprise, être initié à la formation de l'apprenti. Cette expérience serait ensuite repensée et approfondie en séminaire. Le maître pourrait périodiquement reprendre ces contacts et la science pourrait élaborer le cadre d'une vraie formation professionnelle.

SUEDE

CARLSON (I.). — Huvudlärarskap. (La fonction de professeur principal). — In : Skol världen, n° 30, 20 oct. 1967, p. 15.

Description des tâches incombant au « professeur principal ». Il existe un professeur principal pour chaque matière dans les différentes formes d'écoles. Il faut coordonner l'enseignement parmi l'ensemble des professeurs, stimuler la formation postérieure, organiser des conférences et des journées de planification, informer sur les moyens et les méthodes.

RUDVALL (G.). — Ar lärarhögskolornas ämneslärarutbildning effektiv ? (La formation des professeurs spécialisés donnée par les écoles normales supérieures est-elle efficace ?). — In : Skol världen, n° 3, 27 janv. 1967, pp. 16-17.

La formation pratique des professeurs de l'enseignement secondaire. Les modalités de formation. L'enseignement des différentes matières est-il suffisamment coordonné ? Une activité d'essai très importante. Les tâches incombant au directeur des études.

Disciplines.

1. — EDUCATION PHYSIQUE.

FRANCE

HABY (R.). — In corpore sano. — In : L'Education Nationale, 23^e année, n° 842, 30 nov. 1967, pp. 9-12.

R. Haby, inspecteur général de l'Instruction publique et directeur du cabinet du ministre de la Jeunesse et des sports, analyse la pédagogie de l'éducation physique et sportive et son insertion dans les structures et les établissements scolaires et universitaires. Il souhaite, en particulier, qu'un très gros effort soit fourni en faveur de l'éducation physique à l'école primaire. Il aborde les problèmes d'équipements sportifs au niveau du secondaire, ainsi qu'au niveau de l'enseignement supérieur où, estime-t-il, « l'effort important d'équipement dans les universités nouvelles doit inciter les étudiants à la pratique sportive ».

ITALIE **LIMITI (G.). — Aspetti e problemi dell'educazione fisica in Italia.** (Aspects et problèmes de l'éducation physique en Italie). — In : I problemi della pedagogia, juil.-oct. 1967, pp. 744-753.

Jugements des différentes lois sur ce problème, promulguées en Italie et comparaison avec les initiatives prises simultanément dans les autres pays européens. L'auteur ne manque pas de rappeler son rôle bénéfique, et le fait que l'école a besoin de « plus d'air, plus de lumière, plus de vie, plus de clarté dans les idées ».

2. — *HISTOIRE.*

FRANCE **L'enseignement de l'histoire. Problèmes généraux.** — In : Cahiers pédagogiques, 22^e année, n° 65, janv. 1967, 83 p.

Ce cahier est consacré à deux sujets : recherche et enseignement d'une part, et problèmes généraux, d'autre part. Après quelques aperçus caractéristiques de la recherche historique actuelle, une série d'articles rédigés par des professeurs aborde les problèmes généraux de l'enseignement de l'histoire et les buts de cet enseignement. Un renouvellement est-il nécessaire ? « On se contente d'alléger les chapitres, mais les chapitres restent les mêmes... les références et les présupposés sont identiques : une culture classique considérée comme un bagage et non comme une semence ou un outil, pourtant si nécessaires si l'on veut affronter avec un esprit souple un monde en pleine évolution. L'enseignement de l'histoire tend à devenir inactuel ».

3. — *LANGUES VIVANTES.*

FRANCE **La linguistique.** — In : Revue de l'enseignement supérieur, n° 1-2, 1967, 296 p.

Ce numéro apporte aux universitaires une information très dense sur la place actuelle de la linguistique et ses liaisons avec les autres disciplines : linguistique comparative, phonétique, pathologie du langage, linguistique et traduction, linguistique et documentation automatique, linguistique appliquée à l'enseignement des langues vivantes, en première partie, et, en seconde partie : les liaisons entre la linguistique et l'archéologie, l'ethnologie, la sociologie, la psychologie, la rhétorique, la logique et enfin, la linguistique quantitative.

Après avoir rappelé que la linguistique doit son essor actuel et son efficacité à la recherche pure, M. André Martinet conclut : « le danger qui guette la linguistique d'aujourd'hui est qu'elle s'identifie, dans l'esprit des chercheurs comme dans celui du public, avec ses applications de toutes sortes... Que des recherches dans les domaines d'application puissent contribuer à préciser notre connaissance de la nature et du fonctionnement des langues en général, ceci ne fait pas de doute, mais il est essentiel que ne soient jamais sacrifiés, aux besoins des praticiens, les impératifs de la recherche désintéressée ».

Service public et bon langage. — In : Bulletin de l'Association pour le bon usage du français dans l'administration, n° 1, nov. 1967, 51 p.

« L'association pour le bon usage du français dans l'administration » a été récemment créée pour répondre à un vœu émis par le Haut Comité pour la défense et l'expansion de la langue française. Le premier numéro présente plusieurs articles destinés au personnel de l'administration ; l'un d'eux intéressera particulièrement les enseignants.

GRANDE-BRETAGNE

BOAST (J.). — Warum ? Pourquoi ? Why ? — In : *The Educational development*, automne 1967, pp. 4-10.

L'enseignement des langues vivantes à l'école primaire. Pour quelles raisons choisit-on en général le français ? L'effet psychologique sur l'enfant : stimulation de l'attention, sentiment de réussite dans une matière normalement réservée aux « grands ».

4. — *LATIN.*

FRANCE

L'enseignement programmé en latin et en grammaire française. In : *Le Courrier de la recherche pédagogique*, n° 32, 1967, 68 p.

Ce numéro relate deux expériences d'enseignement programmé, l'une de latin, au niveau de la classe de 4^e et limitée à l'enseignement de la syntaxe, l'autre de grammaire française, au niveau de la classe de 6^e, et d'une classe de 1^{re} année de collège d'enseignement technique.

Dans leur analyse des résultats obtenus, les auteurs soulignent, pour l'une comme pour l'autre expérience, l'intérêt qu'elles ont provoqué et maintenu chez les élèves, l'amélioration générale de l'attention, la mémorisation meilleure des leçons et des connaissances.

Les auteurs s'interrogent sur la place à accorder à l'enseignement programmé dans le secondaire, et mettent en lumière les problèmes soulevés par la recherche pédagogique appliquée.

5. — *DISCIPLINES SCIENTIFIQUES.*

ITALIE

SPIRITO (U.). — Le due culture e l'insegnamento scientifico. (Les deux cultures et l'enseignement scientifique). — In : *Nuova Revista Pedagogica*, juin 1967, pp. 1-13.

Jugeant anachronique le dualisme entre les disciplines scientifiques et les disciplines humanistes, l'auteur penche pour un humanisme scientifique apte à réduire l'inefficacité de l'enseignement, du fait de l'honnêteté de ses méthodes : de la préférence de l'hypothèse à la croyance en une vérité, et de la recherche au dogmatisme.

6. — *MATHEMATIQUES.*

ETATS-UNIS

HIGGINS (J.L.). — Experimental earth science for eighth grade. (Géologie expérimentale pour les élèves de 14 ans). — In : *The Science Teacher*, janv. 1968, pp. 51-53.

Les sciences du globe terrestre sont devenues un sujet majeur dans les écoles secondaires américaines. Un projet a été réalisé avec l'aide financière de la Fondation Nationale des Sciences : l'étude des expériences en matière de géologie, météorologie, océanographie, qui peuvent être faites par des élèves en laboratoire. Ces expériences doivent amener des questions, permettre de tirer des conclusions scientifiques.

HUNGERFORD (H.R.). — Objectives for student performance in Junior High School science : a view point. (Les objectifs du travail scolaire en sciences dans le 1^{er} cycle secondaire : un point de vue). — In : *The Science Teacher*, janv. 1968, pp. 35-36.

L'élève doit comprendre ce qu'est la science dans toute sa diversité et le savant dans toutes ses fonctions. Il doit aussi réaliser l'influence déterminante de la science sur notre société, et savoir qu'elle a cependant des limites. L'élève doit éprouver l'enthousiasme de participer à la connaissance mais aussi s'habituer aux tâches ingrates. Il doit constater que l'homme est lié à son milieu mais que ce milieu peut être modifié par l'activité humaine.

FRANCE **L'enseignement des mathématiques.** — In : Bulletin de l'association des professeurs de mathématiques de l'enseignement public, 46^e année, n° 258, mai-sept. 1967.

Ce numéro contient, en particulier, trois articles concernant l'enseignement des mathématiques :

Expérimentation lyonnaise en quatrième (pp. 213-226) : L'auteur rend compte d'une expérience de recherche pédagogique sur l'enseignement mathématique dans sept classes de quatrième : expérimentation d'une nouvelle méthode de travail fondée sur des fiches. Buts et résultats de cette expérience.

Rapport préliminaire de la « Commission Lichnerowicz » (pp. 246-271) : Publication des travaux de la commission ministérielle chargée d'étudier les problèmes posés par l'enseignement des mathématiques. Solutions suggérées par la commission (horaires, programmes, allègements des programmes pour le baccalauréat de 1968, programme de l'année de licence, programmes expérimentaux pour les classes de 6^e et de 5^e, appliqués dès la rentrée de 1967 dans des classes-pilotes). La commission se préoccupe également de la formation des professeurs, et propose la création d'Instituts de recherche sur l'enseignement des mathématiques (I.R.E.M.) ayant le statut d'Instituts d'Université et recevant la double mission d'assurer la formation continue des maîtres de tous les niveaux et d'organiser les expériences désirables sur l'enseignement des mathématiques.

Projet de programmes pour les écoles maternelles et primaires (pp. 272-282) : Projet de programmes élaborés par une commission de l'association des professeurs de mathématiques. Il prévoit d'introduire de façon progressive le langage des ensembles, et indique, pour chaque niveau, le contenu de l'enseignement, les objectifs, les méthodes et les moyens.

L'enseignement des mathématiques modernes (enseignement élémentaire et pré-scolaire). — In : *Le Courrier de la recherche pédagogique*, n° 31, 1967, 102 p.

Cet important numéro est consacré aux expériences en cours sur l'enseignement des mathématiques modernes : au cycle élémentaire de l'école primaire, au cours préparatoire en milieu rural, dans une école maternelle d'application à Amiens, chez des enfants débiles profonds et moyens.

Dans l'introduction qu'il a rédigée pour ce numéro, L. Legrand, directeur de recherches de l'Institut pédagogique national, écrit : « L'aventure mathématique offre un beau sujet de réflexion. Certes l'évolution de la mathématique elle-même explique suffisamment le besoin généralement ressenti d'un renouvellement pédagogique. Mais cette évolution est elle-même tributaire d'une transformation plus profonde qui est celle de notre société tout entière ».

ITALIE **CALONGHI (L.). — Indagine sulle conoscenze aritmetiche.** (Enquête sur les connaissances arithmétiques). — In : *Orientamenti Pedagogici*, mars-avril 1967, pp. 309-342, et mai-juin, pp. 590-650.

Longue enquête sur les connaissances arithmétiques, commentée avec la description des méthodes employées.

FRANCE

L'éducation musicale. — In : Ile de France-Chantier de pédagogie moderne, n° 73-74, févr. 1967, 60 p.

L'Institut parisien de l'École moderne publie un numéro entièrement consacré à l'éducation musicale, dont il dresse un constat d'échec et d'insuffisance. Telle qu'elle est actuellement pratiquée dans les écoles, elle prétend former les auditeurs de l'an 2 000, avec un programme musical s'arrêtant à Beethoven ou à Debussy dans les cas d'extrême audace.

Comptes rendus d'expériences, bilan des recherches en cours sur la « musique libre », conseils pratiques (liste de disques) et bibliographies complètent ce numéro.

GRANDE-BRETAGNE

L'essor de l'enseignement musical en Angleterre

Si l'Angleterre a produit peu de musiciens célèbres, elle possède en revanche de nombreux amateurs de musique, tant vocale qu'instrumentale : les orchestres et les chorales d'amateurs rencontrent un réel succès. Le désir de jouer d'un instrument, ou de chanter s'est particulièrement accru chez les jeunes en conséquence de leur récente passion pour la musique « populaire » (pop music) et le jazz.

Les services de l'éducation nationale ont semble-t-il pris le parti de mettre à profit cette bonne volonté pour développer et améliorer l'enseignement de la musique à l'école dès le niveau élémentaire.

Dans la série des « rapports sur l'enseignement » le ministère de l'Education a publié en septembre 1967, les résultats d'une enquête sur l'enseignement de la musique intitulée « Music and the Young » menée dans 144 comtés et localités. Il s'avérait que sur 144 régions, 18 fournissaient un enseignement musical excellent, 29 un enseignement satisfaisant, 70 un enseignement très moyen et 27 un enseignement inadéquat, périmé. Cette enquête fait également ressortir l'utilité d'employer dans les écoles des professeurs de musique instrumentale à plein temps et réellement qualifiés, ainsi que des « conseillers musicaux » qui ont été les instigateurs de l'actuel bouleversement de l'éducation musicale en créant des orchestres de jeunes, des festivals d'amateurs, en améliorant l'équipement scolaire, en recrutant des professeurs instrumentistes. Toutes les écoles neuves ou rénovées sont désormais équipées d'une salle de musique.

Le rapport Newsom sur l'enseignement secondaire et le récent rapport Plowden consacré à l'école primaire avaient déjà souligné l'importance de la musique dans l'éducation et souhaité que le progrès s'accélérait. Le seul obstacle véritable à ce progrès est d'ailleurs la difficulté de recruter des professeurs qualifiés.

L'aspect le plus encourageant est celui de l'adhésion des jeunes aux initiatives dans le domaine musical. Le Pays de Galles en particulier tient à conserver la réputation ancestrale de ses chorales sans pour autant négliger les instruments.

En ce qui concerne l'école primaire une expérience se poursuit depuis janvier 1967 dans la région de Warley avec l'introduction des cuivres ; clarinettes, basses, trompettes, etc... Cet enseignement est continué à l'école secondaire.

Dans le Leicestershire, l'école de musique créée en 1948 pour un auditoire réduit a pris un tel essor durant les dernières années qu'un festival de jeunes amateurs a pu s'ouvrir depuis 1965.

L'influence bénéfique de telles performances sur les enfants est incontestable tant

au point de vue psychologique que scolaire. En effet les élèves médiocres n'ont pas été les moins persévérants dans le domaine musical. Certains après avoir maîtrisé leur instrument et prouvé leurs capacités ont recouvré confiance en eux-mêmes et comblé partiellement ou brillamment leur retard scolaire.

Enfin pour les enfants handicapés physiques — ou même mentaux, la musique a pu établir un lien avec la société normale, une raison de vivre. Ainsi la fondation des clubs musicaux de Wingfield par M. Bert Lyon, entreprise malgré la désapprobation et l'incrédulité générale a permis d'améliorer la condition physique et morale de 300 enfants.

La musique n'est donc plus considérée dans les écoles anglaises comme un sujet mineur ; et l'option musique connaît une faveur nouvelle au General Certificate of Education.

8. — SCIENCES SOCIALES.

AUSTRALIE

HARMAN (G.S.). — Teaching procedures for social studies. (Méthodes d'enseignement des sciences sociales). — In : The Education Gazette, déc. 1967, pp. 701-703.

Un professeur expérimenté inventorie et analyse les diverses méthodes d'enseignement des « sciences sociales » (histoire, géographie, civisme...). Méthodes traditionnelles (cours magistral, observation dirigée, discussion, présentation et analyse de textes, devoir préparé, apprentissage des techniques de travail). Méthodes « actives » (travaux individuels ou collectifs, monographies et projets).

FRANCE

La Société Binet-Simon fête le 500^e numéro de son bulletin

Au début de 1968, la Société Binet-Simon a publié le 500^e numéro de son bulletin, dont le premier sortit en octobre 1900 et qui n'a cessé depuis de paraître régulièrement (sauf entre 1940 et 1944).

Pour comprendre le sens et l'originalité du bulletin, il faut se rappeler ses origines, c'est-à-dire l'optimisme avec lequel, vers 1890, on avait accueilli l'organisation de l'obligation scolaire, dont on était convaincu qu'elle procurerait de multiples bienfaits. Tout en participant à cet espoir, Binet estimait néanmoins que les bienfaits escomptés ne seraient obtenus qu'à condition de transformer radicalement le mode d'approche des problèmes relatifs à l'enseignement. A mesure qu'il les découvre, il est en effet sans cesse davantage surpris et déçu de l'empirisme superficiel avec lequel on les aborde le plus souvent.

Or, l'occasion souhaitée se présente à lui : les instituteurs, professeurs et étudiants inscrits à la Conférence pratique de pédagogie de F. Buisson, alors titulaire de la chaire de sciences de l'éducation à la Sorbonne, nourrissent le projet d'une association susceptible de promouvoir en France l'étude psychologique de l'enfant. A cette fin, une réunion préparatoire fut convoquée, et l'assemblée constitutive adopta le 9 novembre 1899 les statuts d'une « Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant », pour signifier qu'on l'ouvrirait sans restriction à tous ceux qui désiraient y adhérer, si diverses que pussent être leurs activités professionnelles, et non point aux seuls fonctionnaires de l'Instruction publique. Buisson précisa qu'elle pourrait

entrer en relation avec des établissements aussi bien privés que publics et qu'aucune distinction d'opinion ne serait effectuée entre ses membres.

C'est sur le désir de Buisson d'assurer la qualité des recherches à entreprendre que Binet posa sa candidature au premier bureau, auquel il fut effectivement élu. Elu Vice-Président, puis Président de la Société en 1902 en remplacement de F. Buisson qui, élu député de Paris, fut nommé Président-fondateur, Binet garda ses fonctions jusqu'à sa mort, le 28 octobre 1911.

N'étant pas titulaire d'une chaire et n'ayant jamais enseigné, il ne pouvait guère faire connaître sa pensée, sinon par écrit, et l'abondance de ses travaux l'amena à désirer vivement un organe d'expression. Insistant en ce sens auprès du Comité, il fait paraître le premier numéro du bulletin le 15 octobre 1900, et appartient d'emblée à la Commission de rédaction. Mais c'est surtout lorsque Binet parvient à ouvrir le laboratoire-école de la rue Grange-aux-Belles, en 1905, que son champ d'activité s'élargit et que la « pédagogie expérimentale » s'inaugure.

A la mort de Binet, c'est le Dr Simon qui est élu en 1911 à la Présidence de la Société qu'il devait assurer jusqu'en 1961.

Pendant ces nombreuses années, la Société se montra soucieuse d'informer de toutes les nouveautés qui surviennent dans son champ d'activité, elle suit les progrès de la psychométrie et recense les divers tests qui prolongent l'échelle métrique ; prolongeant le vœu de Binet, elle présente une série d'études remarquées sur l'orientation professionnelle des écoliers. En ce qui concerne les méthodes d'enseignement, ou « pédagogie générale », elle entreprend l'étude de tous les problèmes controversés, et prend part aux débats relatifs à la méthode globale ; elle est la première à signaler l'œuvre de Freinet et la technique de l'imprimerie. Depuis 1946, la participation de l'Association des rééducateurs du langage oral et écrit à la vie de la société fait de celle-ci l'organisme spécialisé dans la recherche relative aux dislexies, dysgraphies, dysorthographies et dyscalculies.

Pourtant il s'en faut de beaucoup que les objectifs soient vraiment atteints et définitivement tenus. En dépit de divers progrès, les problèmes d'ordre pédagogique demeurent encore trop souvent l'objet d'une approche empirique. L'ensemble du corps enseignant, dont la formation et le recyclage ne sont toujours pas organisés, n'a ni saisi la fonction de la pédagogie expérimentale ni inventorié son champ d'application ; il convient donc de maintenir un organisme qui rappelle des exigences si souvent négligées et offre à ceux qui les désirent une information et une occasion de réflexion sur les sciences de l'éducation et les problèmes de l'enseignement. La composition de la Société constitue un atout particulièrement favorable : son originalité est de regrouper des instituteurs, des inspecteurs départementaux de l'Education nationale, des psychologues, des neuro-psychiatres, des éducateurs, des conseillers d'orientation scolaire et professionnelle, des responsables de maisons d'éducation et de rééducation. Aux uns et aux autres, elle apporte une information de type multidisciplinaire en les tenant au courant des efforts, des recherches et des initiatives les plus diverses.

JAPON

PERDEW (R.). — Social studies teaching in Japan. (L'enseignement des sciences sociales au Japon). — In : *Civic Leader*, 6 nov. 1967, pp. 6-7.

Inventaire des programmes de sciences sociales au niveau secondaire (géographie, histoire, instruction civique et morale). Analyse des problèmes que pose aux professeurs de sciences sociales l'évolution éthique et politique chez les jeunes Japonais.

ESPAGNE **WUST (I.), et de LORA (C.). — Educacion y concilio.** (Education et concile). — In : Educadores, n° 46, janv.-fév. 1968, pp. 45-92.

Présentation des lignes de force qui se dégagent des documents conciliaires, et qui sont en rapport avec les problèmes culturels et pédagogiques du monde d'aujourd'hui.

Planification.

FRANCE **Statistiques scolaires et universitaires 1965-1966.** — In : Informations statistiques, n° 95, sept. 1967, pp. 437-528.

Bilan démographique de 1966. La population scolaire et universitaire française, par âge et par enseignement ; taux de scolarisation. Effectifs par ordre d'enseignement. Personnel enseignant. Etablissements. Examens, diplômes, concours. (Enseignement public et privé).

Statistiques du baccalauréat, session de 1966. — In : Informations statistiques, n° 89, févr. 1967, pp. 77-110.

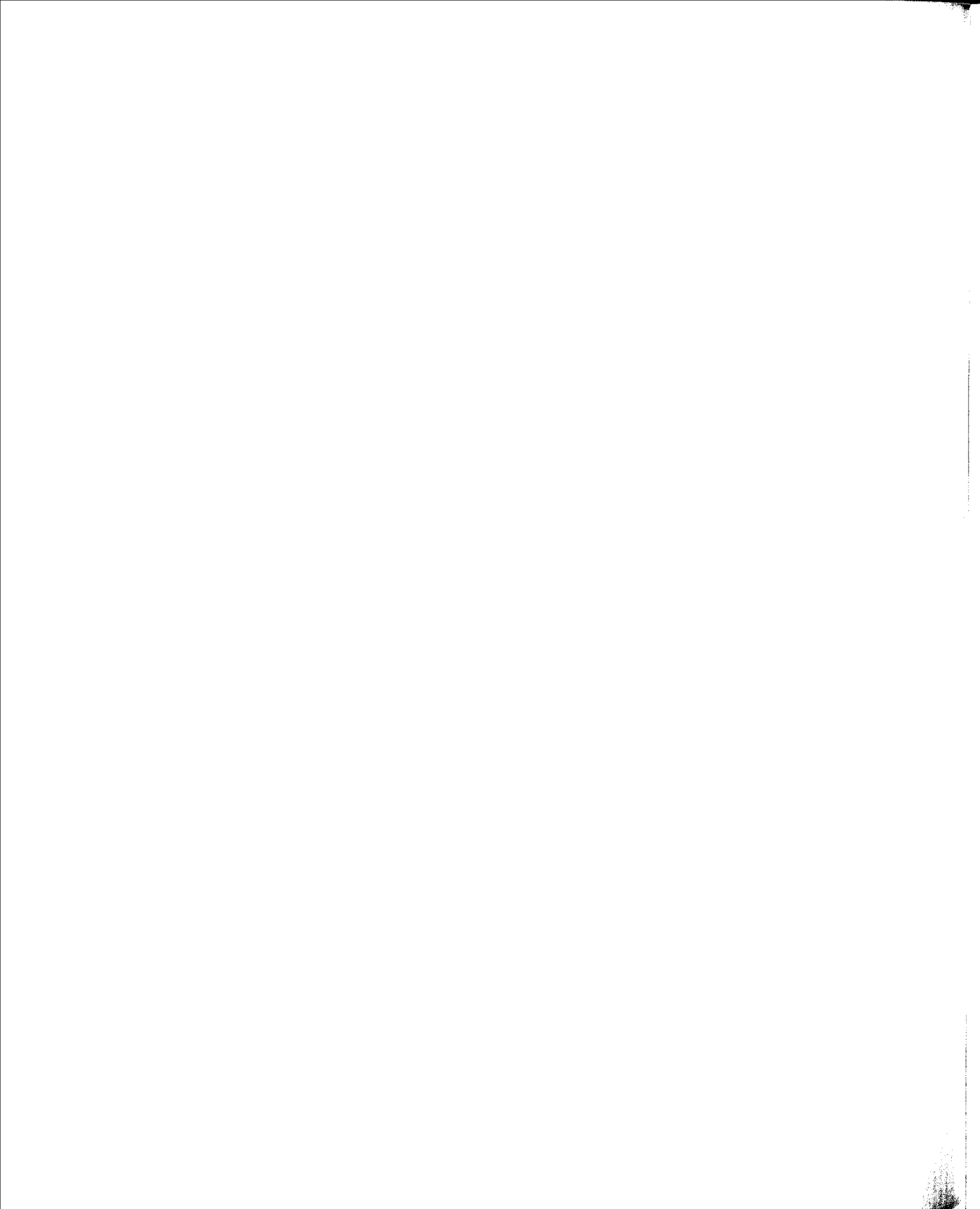
Résultats par académie et par option, 1^{re} et 2^e sessions. Résultats par origine scolaire, France entière. Répartitions départementales par option et par origine scolaire.

YUGOSLAVIE **L'enseignement en Yougoslavie.** — In : Notes et Etudes Documentaires, n° 3451, 2 janv. 1968, publication de la Documentation Française.

Au mois d'avril 1963, une nouvelle constitution a été promulguée en Yougoslavie. A la différence des constitutions antérieures, celle-ci a fait à l'éducation une place considérable. La nouvelle constitution voit dans l'éducation, la science et la culture, des facteurs primordiaux de l'édification du système socialiste.

Désormais, et, c'est un point important, chaque organisation de travail est tenue d'élever de façon permanente la capacité technique de sa collectivité. Ceci implique pratiquement que le système d'éducation yougoslave englobe non seulement les institutions scolaires de type traditionnel, mais encore toutes les organisations qui disposent de moyens, et ont besoin de former des cadres. La Yougoslavie a adopté, vis à vis de l'éducation, une attitude réaliste, en donnant à celle-ci une place prépondérante dans le développement économique et social.

Dans le même numéro on trouvera une étude de l'enseignement à ses différents niveaux, du financement de l'éducation, etc... Un paragraphe spécial est consacré aux écoles des minorités nationales, dont le droit à s'instruire dans leur langue nationale a été érigé en principe constitutionnel après la seconde guerre mondiale.



CDU : 371.132
BLO

BLOCH (M.-A.). — *La formation des enseignants*. — In : Revue Française de Pédagogie, n° 3, avril-mai-juin 1968, p. 9.

Valeur et nécessité d'une formation pédagogique des maîtres, bien que l'expérience professionnelle soit irremplaçable. Examen du système actuel de formation des maîtres. Ce que devrait être l'enseignement dans les futurs instituts universitaires de pédagogie : l'enseignant doit être aussi un éducateur civique.

CDU : 371.132
FER

FERRY (G.). — *Objectifs d'une formation psychopédagogique des maîtres*. — In : Revue Française de Pédagogie, n° 3, avril-mai-juin 1968, p. 18.

L'évolution du statut de l'enfant et de l'adolescent entraîne une mutation de la fonction enseignante. Examen de la formation scientifique, psycho- et socio-pédagogique des maîtres, et des différents modèles de l'acte éducatif. Former des éducateurs, c'est les rendre aptes à assumer les incertitudes de leur rôle.

CDU : 371.132 : 142
LEG

LEGRAND (L.). — *Les conditions du développement en pédagogie.*
— In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 3, avril-mai-juin 1968,
p. 31.

L'enseignement français fonctionne mal : tyrannie des programmes et des examens. Tentatives de rénovation par les méthodes actives que la résistance du corps enseignant fait échouer. Nécessité de provoquer chez les maîtres une conversion d'attitudes et de valeurs par le travail en équipe et la recherche pédagogique.

CDU : 371.13 : 14
EGG

EGGER (E.). — *Le statut des professeurs de l'enseignement secondaire en Suisse.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 3, avril-mai-juin 1968, p. 40.

L'expansion de la réforme de l'enseignement secondaire appelle une amélioration de la formation et du perfectionnement des professeurs. Problèmes que pose cette formation. La société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire remédie en partie à l'absence d'autorité centrale en matière d'éducation. Projet de création d'un centre de coordination pour le perfectionnement des maîtres secondaires.

371.132
BLO

BLOCH (M.-A.). — *La formation des enseignants. (Teachers' training)*. — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 3, April-May-June 1968, p. 9.

Importance of and demand for pedagogical teacher training though professional experience is unique. Survey of the present system of teacher training. What teaching should be in Colleges of Education in the future : the teacher must be a civic instructor as well.

371.132
FER

FERRY (G.). — *Objectifs d'une formation psychopédagogique des maîtres. (Aims of psychopedagogical teacher training)*. — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 3, April-May-June 1968, p. 18.

The evolution of child and youth status brings a mutation of the teaching profession. A survey of science training, of psycho and social pedagogical training and of the various types of educational activity. Training educators is making them able to bear the uncertainties of their tasks.

371.132 : 142
LEG

LEGRAND (L.). — *Les conditions du développement en pédagogie. (Conditions of development in pedagogy).* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 3, April-May-June 1968, p. 31.

French teaching does not work well : tyranny of curricula and examinations. Attempts to renew it by active methods brought to a failure because of teachers' reluctance. Necessity of inducing teachers to a conversion of attitudes and values through team working and educational research.

371.13 : 14
EGG

EGGER (E.). — *Le statut des professeurs de l'enseignement secondaire en Suisse. (The status of secondary teachers in Switzerland).* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 3, April-May-June 1968, p. 40.

The extension of the secondary education reform brings to an improvement of training and in-service training of teachers. Problems involved in this training. The Swiss association of secondary school teachers partially copes with the lack of a central authority for education. The establishment of a coordinating center for in-service training of secondary school teachers is planned.

371.132
BLO

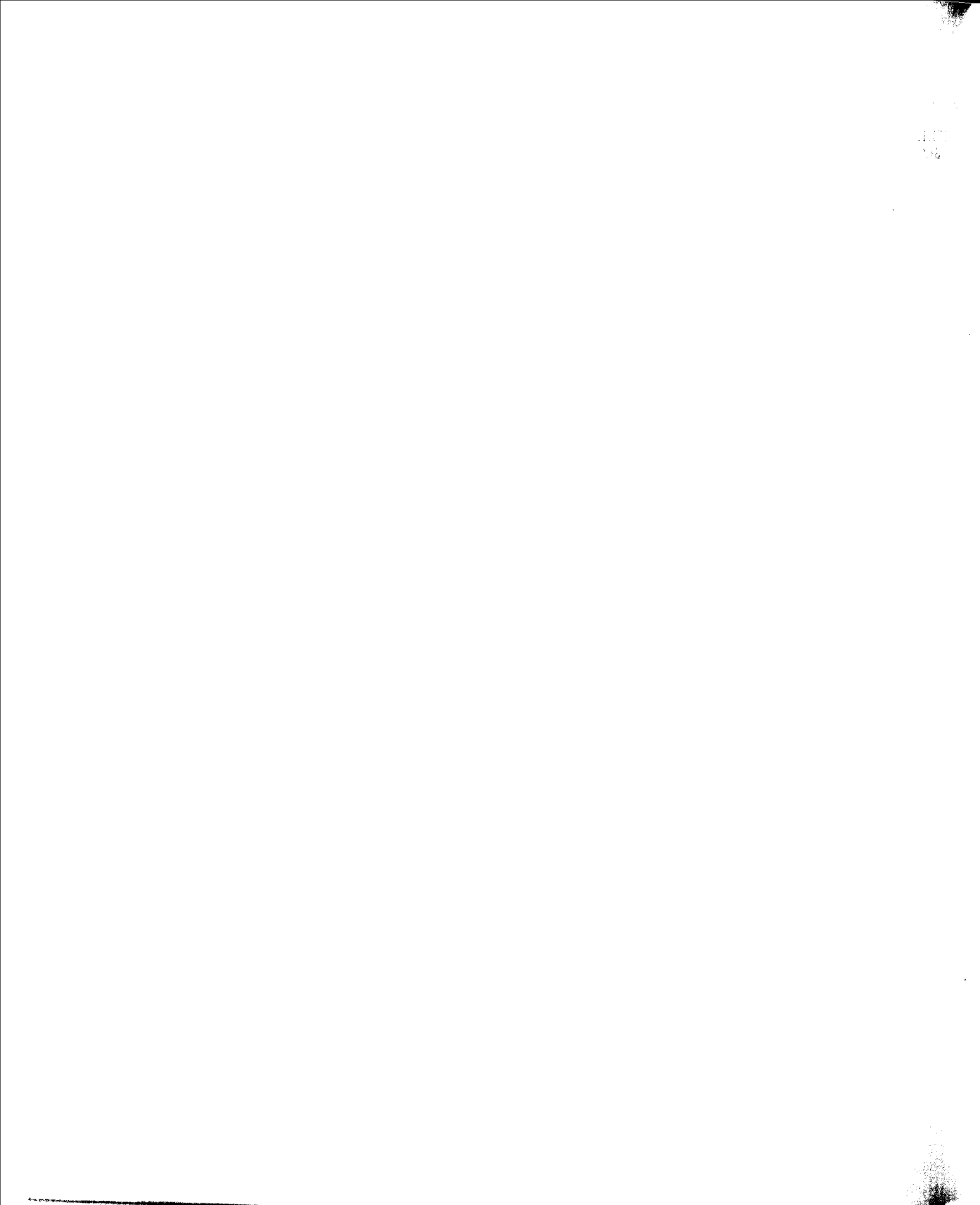
BLOCH (M.-A.). — *La formation des enseignants. (La formación de los educadores)*. — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 3, Abril-Mayo-Junio 1968, p. 9.

Valor y necesidad de una formación pedagógica de los maestros, aunque la experiencia profesional es insustituible. Examen del sistema actual de formación de los maestros. Lo que tendría que ser la enseñanza en los futuros institutos universitarios de pedagogía : el maestro ha de ser también un educador cívico.

371.132
FER

FERRY (G.). — *Objectifs d'une formation psychopédagogique des maîtres. (Objetivos de una formación psicopedagógica de los maestros)*. — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 3, Abril-Mayo-Junio 1968, p. 18.

La evolución del estatuto del niño y del adolescente da lugar a una mutación de la función educativa. Examen de la formación científica, psico y socio-pedagógica de los maestros y de varios modelos del acto educativo. Educar a los maestros es hacerles aptos para asumir las incertidumbres de su función.



371.132 : 142

LEG

LEGRAND (L.). — *Les conditions du développement en pédagogie. (Las condiciones del desarrollo en pedagogia)*. — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 3, Abril-Mayo-Junio 1968, p. 31.

La enseñanza francesa funciona mal : tiranía de los programas y de los exámenes. Tentativas de renovación por métodos activos que la resistencia del profesorado hace fracasar. Necesidad de provocar en los maestros un cambio de actitudes y de valores por el trabajo en equipo y la pesquisa pedagógica.

371.13 : 14

EGG

EGGER (E.). — *Le statut des professeurs de l'enseignement secondaire en Suisse. (El estatuto de los profesores de enseñanza media en Suiza)*. — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 3, Abril-Mayo-Junio 1968, p. 40.

La extensión de la reforma de la enseñanza media incita a una mejora en la formación y el perfeccionamiento de los profesores. Problemas que plantea esa formación. La sociedad suiza de los profesores de enseñanza media remedia, en parte, la falta de autoridad central en materia de educación. Proyecto de creación de un centro de coordinación para el perfeccionamiento de los educadores de la enseñanza media.

371.132

БЛОХ

БЛОХ (М. А.). — Формирование преподавателей. — Из журнала «Обзор французской педагогики» (Ревю франсез де педагожи) № 3, апрель, май, июнь 1968 г. 9.

Значение и необходимость педагогического формирования преподавателей, несмотря на то, что профессиональный опыт незаменим. Проверка современной системы формирования преподавателей. Какое должно быть образование в университетских институтах педагогики в будущем. Образование должно также быть гражданским образованием.

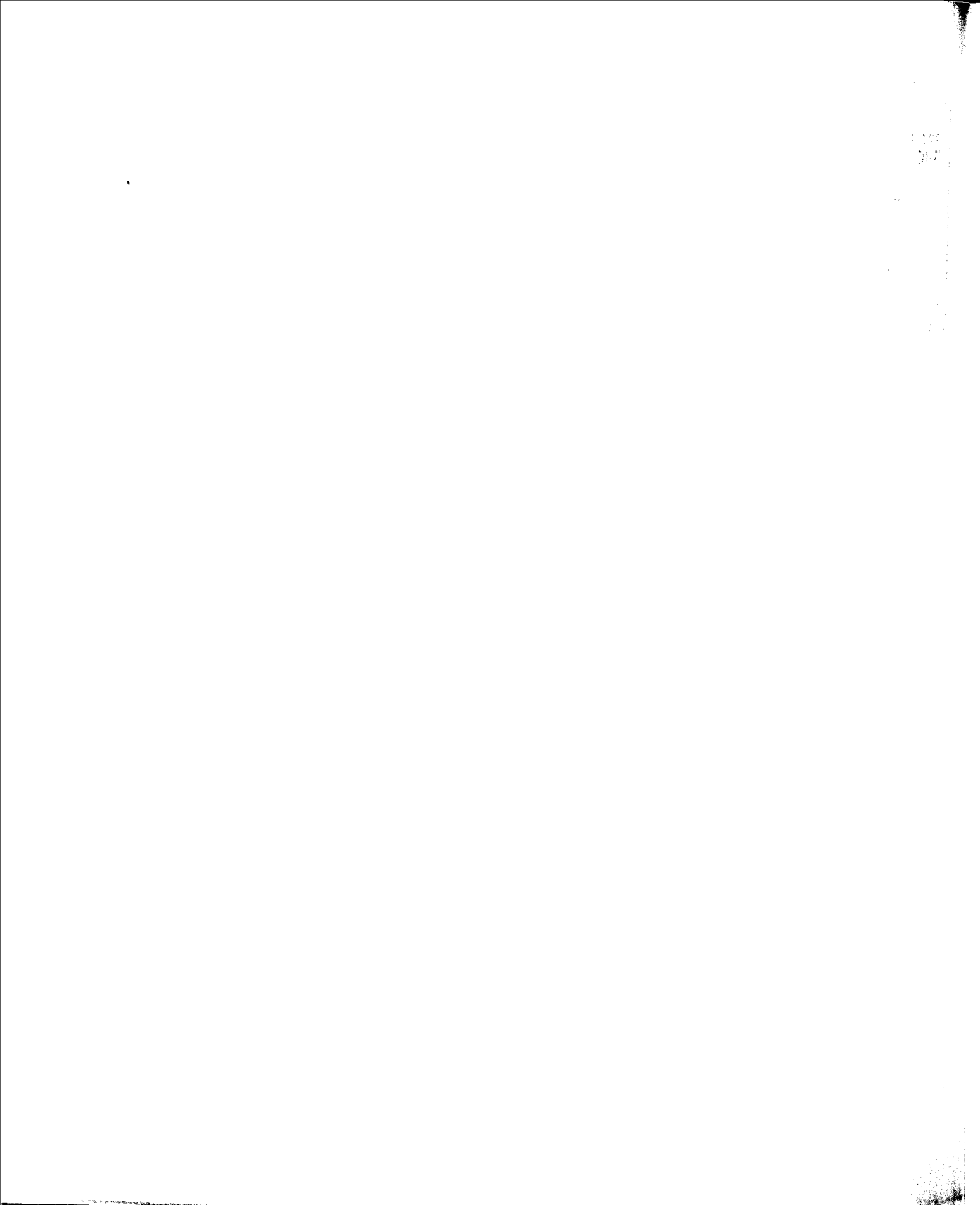
371.132

ФЕР

ФЕРРИ (Г.). — Задача психопедагогического формирования преподавателей. —

Из журнала «Обзор французской педагогики» (Ревю франсез де педагожи) № 3, апрель, май, июнь 1968 г. 18.

Статус эволюции ребенка и юноши имеет последствием изменение преподавательной функции. Проверка научного психо- и социально-педагогического формирования преподавателей и различных примеров образовательной деятельности. Формирование преподавателей, — это ничто иное, как сделать их способными нести ответственность за переменчивость их роли.



371.132-142

ЛЕГ

ЛЕГРАН (Л.). — Условия развития педагогики. — Из журнала «Обзор французской педагогики» (Ревю франсез де педагожи) № 3, апрель, май, июнь 1968 г. 31.

Французское образование работает неудовлетворительно: тирания программ и экзаменов. Попытки обновления при помощи активных методов терпят полную неудачу вследствие сопротивления преподавательного состава. Необходимо вызвать у преподавателей изменение в отношении и оценке путем работы бригадами и путем педагогического исследования.

371.13-14

ЕГГ

ЕГГЕР (Е.). — Статус преподавателей среднего образования в Швейцарии. —

Из журнала «Обзор французской педагогики» (Ревю франсез де педагожи) № 3, апрель, май, июнь 1968 г. 40.

Экспансия реформы среднего образования требует улучшения формирования и усовершенствования преподавателей. Проблемы, которые ставит это формирование. Общество швейцарских преподавателей среднего образования частично устраняет отсутствие центрального авторитета в области образования. Проект создания центра координации усовершенствования преподавателей среднего образования.

