

**REVUE
FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE**

5 / OCTOBRE - NOVEMBRE - DECEMBRE 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.*
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.*
Jean ROCHE, *recteur de l'Université de Paris.*
Alfred SAUVY, *professeur au Collège de France.*
Bertrand SCHWARTZ, *directeur de l'Institut national pour la formation des adultes de Nancy.*
Jean SIRINELLI, *directeur général des Enseignements supérieurs.*
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.*
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 de département 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 MAJAUULT, *directeur-adjoint de l'Institut pédagogique national.*
Jean VIAL, *maître de conférences à la Faculté des lettres de Caen.*
M^{me} Olga WORMSER-MIGOT, *chef de la division des Etudes documentaires à l'Institut pédagogique national.*

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

“ Toute culture véritable est prospective. Elle n'est point la stérile évocation des choses mortes, mais la découverte d'un élan créateur qui se transmet à travers les générations et qui, à la fois, réchauffe et éclaire. C'est ce feu, d'abord, que l'Éducation doit entretenir. ”

Gaston BERGER

*“ L'Homme moderne
et son éducation ”*

N° 5 - OCT.-NOV.-DEC. 1968

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

PREMIÈRE PARTIE

| | | |
|-------------------------|--|-------|
| Bertrand Girod de l'Ain | Formation initiale et formation permanente des maîtres | p. 5 |
| Louis Legrand | | |
| Robert Chapuis | | |
| Gérard Barbary | Formation des maîtres du cycle pratique | p. 24 |
| Alphonse Guillo | Le philosophe et la pédagogie | p. 31 |

DEUXIÈME PARTIE

| | |
|-----------------------------------|-------|
| Notes critiques | p. 39 |
| Notes bibliographiques | p. 65 |
| A travers l'actualité pédagogique | p. 69 |

**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

PREMIÈRE PARTIE

FORMATION INITIALE ET FORMATION PERMANENTE DES MAITRES

Face à une jeunesse plus exigeante et plus inquiète, troublée par les profondes transformations de la civilisation et des mœurs, être instituteur ou professeur sera une tâche de plus en plus difficile. Ils devront (1), bien plus que naguère, être des éducateurs, avoir assez d'assurance personnelle pour établir le dialogue avec des élèves qui ne considèrent plus le maître comme la seule source du savoir, avec des élèves souvent désarmés dans ce monde du changement et agressifs.

Il en résulte que le rôle et les missions des enseignants vont connaître une profonde mutation. C'est dans cette perspective qu'il faut repenser notre système de formation des enseignants. Et il s'agit bien de le repenser et non de l'amender tant ces missions sont transformées. Les propositions avancées ci-dessous traitent successivement de la formation initiale et de la formation permanente des enseignants, deux aspects qui dorénavant doivent être considérés comme un tout.

(1) Rapport présenté au Colloque d'Amiens qui s'est déroulé les 15, 16 et 17 mars 1968 sur le thème « Pour une école nouvelle : formation des maîtres et recherche en éducation ».

I. — QUE DOIT COMPRENDRE LA FORMATION DES FUTURS ENSEIGNANTS ?

A. — Connaissance précise d'une ou de plusieurs disciplines.

Donner aux futurs enseignants des connaissances solides dans la ou les disciplines qu'ils auront à enseigner est un impératif qui paraît aller de soi. Il est cependant indispensable d'insister sur cette partie « académique » de la formation, pour employer la terminologie internationale. En effet, la nécessité de donner aux futurs enseignants d'autres types de connaissances, notamment de psychopédagogie, a suscité dans certains pays, et notamment aux Etats-Unis, des abus aux conséquences catastrophiques. Dans ce pays, les « facultés d'éducation » avaient souvent imposé aux étudiants des programmes de psychopédagogie de l'histoire de l'éducation, des institutions scolaires, des méthodes d'enseignement, etc... si encyclopédiques que l'enseignement des sciences, des lettres, etc... y était fortement négligé. Cette pratique a suscité, depuis une dizaine d'années, de très violentes critiques, notamment de la part des universitaires qui se sont indignés des incroyables lacunes des jeunes professeurs dans les disciplines qu'ils avaient à enseigner. On y a dénoncé « la mafia des professeurs de pédagogie ». A la suite de nombreuses enquêtes suscitées par ces protestations, un mouvement de réforme est en cours depuis quelques années pour « réintellectualiser » la formation des enseignants. Il s'agit de donner la priorité dans la première phase de la formation à l'assimilation solide des disciplines à enseigner, soit en réduisant la part du programme de pédagogie, soit, comme à l'université de Californie, en en faisant une spécialisation offerte après la réussite à un premier cycle d'études supérieures de lettres ou de sciences.

Il faut donc réaffirmer que « savoir de quoi on aura à parler » reste le premier impératif de la formation des enseignants. Il faut ajouter qu'en France, pays aux traditions intellectualistes, cette primauté n'a jamais été mise en question pour la formation des futurs professeurs. En revanche, et curieusement, elle n'a jamais été sérieusement défendue pour la formation des instituteurs. Ceux-ci qui doivent enseigner toutes les matières, ne disposent que du bagage de connaissances du bachelier, légèrement complété au cours de l'année unique de formation professionnelle.

Or la révolution pédagogique issue des mathématiques modernes a commencé à bouleverser l'enseignement du calcul à l'école primaire. Une autre transformation radicale se prépare, à partir de recherches linguistiques, en ce qui concerne l'enseignement du français. Dans un cas comme dans l'autre, il s'agit de substituer un enseigne-

ment encore largement basé sur l'apprentissage par cœur de règles (de calcul ou de grammaire) par un autre, beaucoup plus subtil, favorisant l'éveil au raisonnement abstrait, aux notions de relations et de grandeurs relatives et à l'expression. Ces nouvelles méthodes réclament des instituteurs la possession de connaissances et d'outils conceptuels d'un niveau supérieur. D'une façon plus générale il est avéré que la possession d'une culture large permet à l'instituteur de mieux enseigner, de se perfectionner beaucoup plus aisément, d'éviter de s'enliser dans la routine du métier. Cette évidence a été abondamment démontrée lors de stages destinés à initier des instituteurs en fonction, soit aux mathématiques modernes, soit aux nouvelles méthodes d'enseignement actif dans des classes de transition. Les volontaires disposant d'un début de formation universitaire avaient beaucoup plus de facilités que les autres pour assimiler ces notions et ces attitudes nouvelles.

Il faut d'ailleurs insister sur le fait que la partie académique de la formation ne saurait consister essentiellement à accumuler des connaissances dont certaines seront vite démodées. Il s'agit de permettre surtout l'acquisition de concepts et de méthodes de travail, bases indispensables à la formation permanente des enseignants. Or la récente réforme des études littéraires et scientifiques n'a que bien partiellement réduit l'aspect encyclopédique de ces enseignements.

B. — Une initiation aux problèmes de la communication.

Mais de nos jours cette partie académique de la formation ne peut plus se limiter aux disciplines à enseigner. On peut d'ailleurs se demander comment notre pays, où la culture générale a toujours été à l'honneur, peut se satisfaire de formations aussi étroitement spécialisées de ses professeurs. Comment s'étonner de — ou critiquer — la difficulté des professeurs à travailler en équipe, à concevoir leur enseignement comme une partie d'un tout, alors qu'ils ne disposent d'aucuns concepts, d'aucune méthodologie, communs au mathématicien, au littéraire ou au géographe.

Le rapport sur la formation des maîtres approuvé à l'unanimité par les participants au Colloque de Caen (2) de novembre 1966 déclarait à ce propos :

« La pédagogie n'est, pour l'un de ses aspects essentiels, qu'une des formes de la communication. Or celle-ci fait de plus en plus l'objet de recherches, d'analyses aboutissant à des enseignements : études psychosociologiques des groupes et de leur vie propre, études sur les réseaux de communication, informatique, problème de l'expression, etc... Savoir communiquer, c'est-à-dire se faire comprendre, devient d'ailleurs l'un des problèmes

majeurs du monde moderne : résumer clairement sa pensée pour ses supérieurs ou ses subordonnés, être capable d'établir ce dialogue ouvert sans lequel le « message » ne passera pas. L'ayant compris, la plupart des grandes écoles donnent des initiations sur ces thèmes aux futurs cadres. Rien de comparable n'a été entrepris dans les facultés où les étudiants, vivant souvent dans un isolement épargné à leurs camarades des grandes écoles ont encore plus besoin qu'eux d'apprendre à communiquer facilement, d'acquérir cette assurance vis-à-vis d'interlocuteurs qui dans la vie ne seront pas toujours bienveillants ».

Tous les enseignants ont donc besoin, comme tous les futurs cadres de la nation, d'un entraînement à la communication. Mais pour eux cet entraînement doit se préciser progressivement de manière à répondre à des besoins spécifiques. L'enseignant est par sa fonction appelé à communiquer non seulement (comme tout fonctionnaire, et comme tout ingénieur d'une entreprise) avec ses collègues et ses supérieurs ou subordonnés hiérarchiques, mais aussi avec les parents de ses élèves et — essentiellement — avec ses élèves, dans la relation maître-élèves. Il faut que dans cette relation, qu'il doit apprendre à analyser, son « message » passe. Il doit être préparé à communiquer même avec des élèves difficiles (indifférents, agités, etc...).

C. — Quelques concepts de sciences de l'homme.

Il nous apparaît également indispensable que les futurs enseignants acquièrent pendant leur formation universitaire quelques concepts de sciences humaines. Il ne s'agit pas de leur imposer un vaste programme s'ajoutant à celui de leurs disciplines car cela n'aboutirait qu'à un superficiel encyclopédisme. Ce qui nous paraît indispensable, c'est l'acquisition d'une méthode de réflexion fondée sur les concepts et la méthodologie des sciences de l'homme : observation scientifique de comportements, techniques de recueil de renseignements et d'observation, de mesure et d'évaluation scientifiques. C'est d'ailleurs en partie faute d'une telle initiation que l'on constate dans le monde entier que la « communication » ne passe pas entre chercheurs en éducation et praticiens. Ce qui nous paraît donc souhaitable, c'est non pas d'imposer à ce propos un programme aux futurs enseignants mais de leur demander de suivre, à leur choix, un des enseignements d'une science de l'homme. Il pourrait aussi s'agir d'une initiation aux mathématiques statistiques, autre

(2) Colloque organisé, comme celui d'Amiens en 1968, par l'Association d'études pour l'expansion de la Recherche Scientifique, et consacré aux « Perspectives de l'enseignement supérieur scientifique et de la recherche. »

excellente forme d'approche scientifique de l'évaluation et de la mesure.

D. — Une formation professionnelle.

L'acquisition d'une telle méthode de réflexion serait une excellente introduction aux enseignements de psychopédagogie. Rappelons que le colloque de Caen avait estimé qu'ils devraient être obligatoires pour tous les futurs enseignants. Les syndicats d'enseignants, les mouvements de parents d'élèves ont avancé des revendications analogues. Voici ce qui avait été proposé à Caen :

a) — *Psychologie et sociologie de l'éducation.* — Cela comprend notamment l'enfance, l'adolescence, le développement de la personnalité (aspects psychomoteurs, affectifs, intellectuels et sociaux) ; les processus d'apprentissage ; la relation entre le maître et l'élève ; les fins et les méthodes d'éducation comparée ; l'organisation de l'enseignement ; les services d'orientation scolaire. Il ne s'agira pas d'un enseignement dogmatique et livresque mais de la présentation concrète d'éléments de référence et de réflexion.

b) — *Pédagogie de chaque discipline aux différents niveaux.* — Celle-ci doit être élaborée par les enseignants eux-mêmes dans le cadre de l'institut interdisciplinaire d'études pédagogiques en bénéficiant de toutes les études et informations qu'auront pu recueillir de tels organismes dans une discipline ou une autre.

c) — *Attitudes et techniques pédagogiques.* — Citons entre autres : dynamique des groupes et conduite des réunions ; techniques d'observation et d'expérimentation en milieu scolaire ; moyens auxiliaires d'enseignement, notamment audio-visuels. Là encore il s'agit d'exercices et d'applications.

L'apprentissage du métier au contact de la réalité, c'est-à-dire de la classe, doit évidemment compléter la formation théorique des futurs enseignants. A ce propos, on constate depuis peu une heureuse convergence des esprits. La nécessité d'une formation professionnelle obligatoire pour tous les futurs enseignants, quel que soit le niveau de leur culture théorique, est maintenant admise par tous. La société des agrégés a récemment reconnu que même ceux-ci devraient la subir.

Si la formation professionnelle est et sera toujours indispensable, elle doit être profondément repensée. Actuellement, son organisation reste imprégnée par une conception artisanale du métier. A l'issue des études théoriques de faculté, le futur professeur vient s'initier aux « tours » du métier auprès d'un maître chevronné. Cette conception a trois défauts majeurs :

1) La séparation à peu près complète entre études et apprentissage. Dans une première phase, l'étudiant

« ingurgite » des connaissances, dans une seconde, on lui montre comment les employer. Dans les deux cas, il a d'ailleurs un rôle essentiellement passif.

2) On arrive dans de nombreux pays à la conclusion que l'apport de stages ainsi conçus, pour l'enseignement comme pour d'autres professions, est beaucoup moins fécond qu'on ne se l'imaginait. Regarder faire ou faire sous un contrôle direct est une situation tout à fait artificielle. On ne prend la mesure des difficultés et des problèmes qu'en faisant soi-même. On peut prendre l'exemple de l'apprentissage de la conduite automobile. Quelle que soit la valeur des explications théoriques préalables et de démonstration de conduite, il faut prendre soi-même le volant pour que commence le véritable apprentissage et que surgissent les vraies questions. En effet, on ne peut pas simuler la vie réelle et ses difficultés, il faut les affronter soi-même, c'est-à-dire dans une situation de responsabilité pour s'y mesurer et apprendre à les régler.

3) Le stage placé ainsi en fin du processus de formation a un autre inconvénient majeur. Les questions théoriques, les besoins de connaissances surgies de l'exercice du métier, qu'il suscite, n'obtiendront pas de réponse puisque la théorie a été « bouclée » avant la pratique. Si ce déroulement chronologique était logique lorsque les futurs professeurs ne recevaient que des connaissances portant sur les disciplines à enseigner, il ne l'est plus du tout s'il s'agit de leur offrir aussi une formation psychopédagogique. En effet, l'essentiel de celle-ci ne peut pas être donné dans l'abstrait et a priori. Les pratiques américaines ou allemandes de volumineux cours de ce genre aux étudiants sont maintenant vivement critiquées dans ces pays. Il s'agit de connaissances encyclopédiques enseignées souvent de façon magistrale qui sont si théoriques et si éloignées des réalités du métier, qu'une fois chargé d'une classe le jeune professeur ne peut que les oublier ou n'en retenir que des recettes.

En revanche, lorsqu'il a commencé à enseigner, le jeune maître se pose des questions précises sur les élèves, sur la pédagogie de sa discipline à partir desquelles on peut bâtir un enseignement de psychopédagogie autrement fructueux et enrichissant.

II. — QUELQUES PRINCIPES MAJEURS

Les membres de la commission préparatoire au colloque d'Amiens se sont mis facilement d'accord sur ces grands axes. Ils ont eu l'impression de dégager des thèmes qui « flottaient dans l'air ». Mais autrement difficile est d'en tirer une stratégie, c'est-à-dire un système de formation des enseignants adapté aux besoins de notre temps. D'autant plus que des traditions, particulièrement

fortes en France, et des intérêts divergents ont jusqu'à présent étouffé les débats et les propositions dans ce domaine. On ne dispose, malgré l'importance du sujet, que de propositions parfois hardies mais sans lendemains, comme celles du plan Langevin-Wallon de 1947. Pour faciliter et clarifier la discussion, il nous a paru utile d'avancer d'abord quelques grands principes.

1) Nécessité d'une formation supérieure pour tous les enseignants.

Qu'ils se destinent à être professeurs ou instituteurs, jeunes gens et jeunes filles doivent être armés de concepts, de méthodes de travail, de l'esprit d'expérimentation de la recherche scientifique qui s'acquiert dans l'enseignement supérieur. Ils ont donc tous besoin d'une formation supérieure.

2) Formation initiale et formation permanente forment un tout.

Dorénavant on ne peut plus considérer la formation initiale des enseignants, et celle des autres cadres, comme devant donner toutes les connaissances nécessaires à l'exercice à vie d'un métier. La formation initiale n'ayant donc plus besoin d'être encyclopédique, doit surtout donner des méthodes et des concepts qui permettront de continuer à apprendre, de rester capable d'innover. Celle-ci demandera de plus en plus aux enseignants d'être capables de se comprendre avec des chercheurs, c'est-à-dire d'avoir un langage minimal commun. C'est pourquoi la formation doit se faire là où se pratique la recherche, c'est-à-dire dans les universités.

3) Distinction dans la formation initiale d'une période d'études à temps plein et d'une autre de stage en « responsabilité ».

Une partie importante des connaissances théoriques de psychopédagogie et des connaissances plus appliquées (pédagogie de la discipline, conduite de la classe, rapports maîtres-élèves) seront mieux assimilées, par des professeurs stagiaires que par des étudiants. C'est-à-dire qu'il faut distinguer, dans la formation initiale entre une première période d'études à temps plein et une seconde où, devenu professeur-stagiaire, l'étudiant assurera un demi-service d'enseignement. L'autre moitié du temps sera consacrée à ces enseignements : essentiellement sous forme de séminaires. Nous proposons d'appeler cette seconde période le « stage en responsabilité ». Il devrait s'agir d'une occupation à temps plein, c'est-à-dire qu'il ne devrait pas être autorisé de le suivre en poursuivant des études universitaires. Il s'agit de remédier au défaut majeur de l'année de stage pratique à l'issue des épreuves du certificat d'aptitude au professorat de l'en-

seignement du second degré (C.A.P.E.S.). Poursuivant des études de faculté, parallèlement à leurs stages, les stagiaires du C.A.P.E.S. n'ont pas le temps de suivre des enseignements de psychopédagogie, ni même d'avoir des discussions de groupes sur leurs expériences isolées de stagiaires dans des classes.

4) Nécessité d'une préparation professionnelle avant ce stage en responsabilité.

Mais il n'est pas possible de donner la responsabilité de classes à des stagiaires sans aucune préparation professionnelle. Il est donc nécessaire de prévoir une première préparation pendant la période « académique ».

Mais il y a un double écueil à éviter. D'une part, il faut conserver à l'expérience de la responsabilité sa fraîcheur, à l'enseignement qui se trouvera pour la première fois en situation de maître autonome sa plasticité : il faut éviter que la préparation professionnelle ne devienne fixation avant une pratique qui devra elle-même rester évolutive. D'autre part, si l'expérience de la responsabilité est abordée par un jeune maître trop faiblement préparé à ses difficultés, elles le déconcerteront, et même il sera difficile de l'aider à les surmonter, faute pour lui de discerner assez les problèmes à résoudre, d'être capable de réflexion personnelle sur ces problèmes, et d'y apporter autre chose que les préjugés courants de l'adulte.

Avant la responsabilité, il faut que le jeune maître ait été mis en mesure de l'assumer, et, évidemment, sans inconvenient pour ses élèves, qui ne peuvent servir de cobayes.

Enfin, comment éviter que les études académiques et la préparation professionnelle ne constituent un ensemble trop lourd, ou ne se nuisent réciproquement, l'une étant plus ou moins sacrifiée à l'autre ? Indiquons d'abord que nous ne concevons point les études « académiques » sur le modèle actuel aux programmes déformés par une hantise d'érudition. D'autre part on peut trouver pour cette préparation professionnelle le moyen d'utiliser partiellement, par des sessions et stages d'été, les longues vacances universitaires.

5) Nécessité de ne pas éliminer les « caractères ».

La prolongation des études, phénomène positif, fait surgir de nouveaux problèmes qu'on ne peut plus ignorer. S'il est des jeunes gens qui s'engagent trop tôt dans la vie active, uniquement faute d'un système de bourses ou d'aides suffisantes, il en est d'autres, en nombre croissant, qui supportent mal cette condition d'élève puis d'étudiant pendant quatorze années ou plus. On constate dans tous les pays développés qui ont prolongé en droit (secondaire) ou en fait (supérieur) la durée des enseignements que des jeunes gens se révoltent contre l'école ou

l'université et entrent dans une profession avant l'achèvement normal des études qui y mènent. Tout système rénové de formation des enseignants doit tenir compte de ce phénomène. D'autant plus que la fonction d'éducateur et d'animateur va prendre une place croissante dans la mission des enseignants tandis que la fonction traditionnelle de transmission de connaissances ne sera plus prééminente. Or parmi ces « révoltés » il y a souvent de fortes personnalités, des talents d'animateurs. Il serait absurde, faute d'imagination, de bâtir de nouveaux systèmes dont la rigidité, l'organisation linéaire aboutiraient à n'avoir comme enseignants que les élèves studieux dont l'excellence pour apprendre, l'amour pour la condition d'étudiant masquent parfois une crainte de la vie qui sera catastrophique lorsqu'il seront placés face aux élèves. Alors que la formation permanente s'imposera dans le métier d'enseignant comme dans les autres, il nous semble périmé de concevoir uniquement un système moderne de formation initiale en termes trop rigides de durée d'études.

6) Unification du corps enseignant.

La division du corps enseignant en corporations distinctes proches de celles du moyen âge est restée particulièrement marquée en France. Les deux corps des instituteurs et des professeurs de lycée, sans parler de ceux du technique, restent totalement distincts aussi bien par leur système de formation (écoles normales pour les uns, universités pour les autres) que par leurs statuts : corps départemental pour les instituteurs qui prennent leur retraite à cinquante-cinq ans, corps national pour les professeurs dont la vie active, comme dans la plupart des professions, s'achève à soixante-cinq ans. Le passage à un enseignement de masse a abouti à multiplier les catégories intermédiaires dont certaines ne trouvent pas leur place dans ce système fermé de corporations : professeurs de collège d'enseignement général qui sont en droit des instituteurs ayant reçu un « morceau » de formation universitaire. Il en résulte notamment que les collèges d'enseignement secondaire ressemblent souvent à des sortes de Tours de Babel où se côtoient des personnels ayant des formations, des statuts et des obligations de service si différents qu'un véritable travail d'équipe, objectif majeur de ces nouveaux établissements, y est rendu fort difficile. Le professeur de collège d'enseignement général doit y enseigner 21 heures par semaine contre 18 pour son collègue certifié tandis que l'horaire de service de l'instituteur de classe de transition n'a jamais été précisé. Les professeurs certifiés sont des vrais « secondaires », inspectés et notés par des inspecteurs de cet ordre d'enseignement tandis que les autres, restant des « détachés » du primaire, sont contrôlés par des inspecteurs primaires. De telles corporations dis-

tingentes s'expliquaient lorsqu'elles avaient des champs d'activités séparés. Les maintenir alors que leurs membres doivent dorénavant coopérer dans le même établissement de premier cycle est impensable et revient à placer délibérément les enseignants dans des conditions suscitant des tensions et des hostilités regrettables. Tout système rénové de formation des maîtres doit donc tenir compte de cet impératif d'unification du corps enseignant : unification ne pouvant et ne devant pas signifier uniformisation. Une telle unification accorderait enfin cette dignité aux enseignants des différents niveaux scolaires.

III. — ETUDES UNIVERSITAIRES POUR TOUS OU ECOLES NORMALES RENOVEES ?

De ces principes, il reste à dégager une stratégie, c'est-à-dire un « modèle » de formation des enseignants. Il s'agit d'une tâche extrêmement difficile. La commission préparatoire au colloque en a débattu longuement pendant de nombreuses séances. Au départ, ses membres s'opposaient entre partisans d'une formation de tous les enseignants par l'université et partisans d'écoles normales rénovées chargées de former les instituteurs. Ils ont finalement abouti unanimement à la constatation qu'il n'y avait de solution satisfaisante ni dans ces écoles normales rénovées ni dans l'université telle qu'elle est actuellement organisée.

Les écoles normales rénovées.

Personne ne défend plus le système actuel de formation français des instituteurs, c'est-à-dire une formation culturelle et professionnelle d'une seule année après le baccalauréat dans des écoles normales dont les trois premières années d'études sont consacrées à la préparation de cet examen. Certains en revanche envisagent de les transformer sur le modèle des instituts universitaires de technologie, ils formeraient les instituteurs en deux années d'études après le baccalauréat. Cette formule a d'indéniables avantages : comme pour les I.U.T., il pourrait y avoir un corps enseignant comprenant à la fois des universitaires ainsi que des professeurs du secondaire et des instituteurs, la scolarité pourra y être organisée en fonction d'un objectif défini. Ajoutons que ces avantages seraient singulièrement atténués si toutes les écoles normales, comme certains le souhaitent, étaient rebaptisées instituts. C'est seulement s'ils sont concentrés dans les villes universitaires qu'ils pourront avoir un personnel de l'enseignement supérieur à temps plein et non seulement des « visiteurs ».

Mais l'inconvénient majeur de cette formule est de maintenir le système de corporations distinctes dans le corps enseignant français. Dès après le baccalauréat, les jeunes devront décider et de façon définitive pour la

plupart, s'ils veulent être instituteurs ou professeurs. On pourra bien sûr imaginer des systèmes de passerelles en faculté pour les diplômés des instituts de pédagogie. Il s'agira forcément d'une porte étroite. Mais surtout, n'ayant aucune base de formation commune, ne s'étant jamais rencontrés dans le même établissement, instituteurs et professeurs risquent de se considérer comme des membres du corps antagonistes au détriment de leur travail mutuel et de leur mission d'éducateurs. Ajoutons que les partisans de cette formule paraissent ignorer l'évolution en sens contraire que l'on constate dans la plupart des pays développés de l'Ouest ou de l'Est. Elle tend soit à la suppression d'établissements distincts pour la formation des maîtres soit à la transformation des instituts pédagogiques en facultés dont les étudiants ont de nombreux cours communs avec ceux des autres facultés. L'évolution américaine est particulièrement significative. Au début du siècle, les écoles normales « Normal Schools » se sont transformées en facultés d'éducation. Or, depuis quelques années, on assiste à un rapprochement entre elles et les autres facultés de l'université. Dans de nombreux cas, elles sont transformées en instituts de préparation professionnelle où l'on entre après un premier cycle en faculté des sciences ou des lettres.

La formation de tous les maîtres par l'université.

Cette idée n'est pas nouvelle puisqu'elle était déjà avancée en 1947 par le plan Langevin-Wallon de réforme de l'enseignement et qu'elle est mise en application dans plusieurs pays. Mais la formation de tous les enseignants par l'université nous paraît irréalisable pour les raisons suivantes dans le cadre de l'organisation actuelle en France des études en facultés :

Spécialisation excessive des études.

La récente réforme des études en facultés des lettres et sciences humaines d'une part et des sciences de l'autre a été essentiellement conçue en fonction des besoins de la formation des chercheurs. L'organisation de voies autour de deux disciplines (sciences) ou parfois d'une seule (lettres), système qui n'a pas que des inconvénients est impraticable pour la formation des maîtres polyvalents que sont les instituteurs.

Ajoutons que ces études ne sont pas conçues de façon à rendre l'étudiant progressivement plus autonome, plus responsable de sa propre formation. En conséquence elles ne le préparent pas à prendre des responsabilités à l'égard des autres, c'est-à-dire des élèves.

Système inadapté d'examens.

Il s'agit là peut-être de l'obstacle majeur. Les examens, cela est vrai du baccalauréat comme des examens de l'enseignement supérieur, ont une double mission : sanction des connaissances, autorisation de poursuivre

dans le cycle suivant. Cette dualité des rôles pose un problème pour la formation de tous les maîtres par l'université. Va-t-on exiger, par exemple, des futurs instituteurs de réussir au diplôme de fin de premier cycle littéraire ou scientifique qui doit être sélectif puisqu'il donne automatiquement accès au cycle d'études supérieures : licence ou maîtrise. S'ils l'obtiennent, ils voudront, légitimement continuer. Enfin, outre cette sanction trop sélective, on interdirait le métier d'instituteur aux jeunes gens n'ayant que des dons médiocres pour les études académiques mais d'excellentes qualités d'animateurs. Il paraît donc nécessaire de distinguer sanction et admission au cycle suivant.

Séparation des facultés des divers ordres.

Enfin, la multivalence réclamée des futurs instituteurs ne peut être préparée dans le cadre traditionnel de facultés séparées des lettres et des sciences.

IV. — UN « MODELE » DE FORMATION DES ENSEIGNANTS

Ecoles normales rénovées ou facultés ? Tel est le dilemme. Après de longues discussions, la commission a estimé que l'avenir résidait dans une formule dépassant cette alternative. Les propositions qui suivent ne peuvent encore être que des esquisses puisque nous nous avançons sur un terrain encore vierge en France. Comment donc concevoir un « modèle » de formation des enseignants. Le colloque de Caen, pour des motifs qui n'avaient rien à voir avec la formation des enseignants avait estimé périmée la coupure du savoir entre ordres de facultés totalement séparées. Il avait proposé la constitution d'ensembles universitaires pluridisciplinaires. Les impératifs de la recherche — qui avaient inspiré cette position de Caen — et ceux de la formation des enseignants convergent heureusement. Les besoins de celles-ci réclament toutefois de compléter les suggestions du colloque de Caen.

A. — Un premier cycle universitaire polyvalent.

Le cloisonnement actuel de nos facultés est devenu complètement inadéquat. Il interdit par exemple à un étudiant de composer librement un cycle d'études comprenant par exemple des mathématiques et de la philosophie ; ou bien de la sociologie et de la biologie ou encore de l'allemand et de l'économie politique. Si ce cloisonnement est maintenu, quel pourra être le rôle de nos facultés dans la formation des cadres de la nation ? Il risque d'être minime. Se cantonnant, par leur découpage même, dans la formation de chercheurs et de professeurs de lycées, les facultés devront donc laisser à des institutions à créer le soin de former les cadres pour de nombreuses

professions qui s'accommodent mal de ce découpage ancien des tranches du savoir. Il s'agit là d'un choix politique sur la place et la mission des facultés qui dépasse singulièrement notre sujet mais que nous sommes obligés de signaler.

En effet, de la réponse qui sera faite à cette question, notamment et surtout par les universitaires eux-mêmes, dépend toute stratégie sur la formation des enseignants. Il s'agit donc de savoir si les universitaires et les pouvoirs publics estiment que donner des concepts, des méthodes de raisonnement, une initiation aux méthodes de la recherche (et à différents niveaux) à des étudiants se destinant à de nombreuses professions fait partie de la mission de facultés renouvelées.

Pourquoi à différents niveaux ? Cela nous paraît fondamental. La nécessité d'offrir des enseignements de nature et de niveaux différents d'une même discipline commence à s'imposer : il y a les mathématiques pour les futurs mathématiciens et il y a celles pour les futurs économistes et sociologues. Si cette conception commence à s'introduire en France, elle est largement appliquée dans les pays anglo-saxons.

En Grande-Bretagne et plus encore aux Etats-Unis, les nouvelles universités sont en général conçues sur le modèle suivant : des collèges de premier cycle, cellules autonomes ayant leur doyen où sont enseignées toutes les disciplines. Disposant de leurs salles de cours, de leurs maisons d'étudiants, ils sont conçus pour accueillir de six à neuf cents étudiants. Les études avancées et la recherche se font dans le noyau central de l'université entouré d'une quinzaine de collèges. Le tout forme une université et c'est le même corps professoral qui enseigne dans le premier cycle et dans les autres, soit en même temps, soit par alternance. Il ne s'agit pas d'une « secondarisation » du premier cycle universitaire. Dans ce système souple, la formation académique de tous les futurs enseignants par l'université paraît possible. Qui aura, par exemple, réussi à un enseignement de niveau I en mathématiques et en français, à l'issue du premier cycle d'études supérieures, pourra s'orienter vers la préparation aux fonctions d'instituteur. En revanche, il faudra avoir atteint au moins le niveau II dans l'une des disciplines fondamentales (toujours au terme de ce premier cycle d'études d'une durée normale de deux ans) pour être autorisé à entrer dans le deuxième cycle de l'enseignement supérieur, obligatoire pour les futurs professeurs de lycée. Il s'agit donc de remplacer le système traditionnel du « tout ou rien » par un autre moins rigide permettant de multiples combinaisons.

Le grand intérêt de cette formule est de faire des étudiants les agents actifs de leur propre orientation dans un cadre souple établi par l'université et qui consiste à proposer des « règles du jeu » clairement définies : ils

savent quelles études, quelles connaissances et quels niveaux sont exigés pour tels débouchés ou telle poursuite d'études. Il n'y a plus de filière rigide à suivre, mais un menu à composer avec plus de latitude et une relative liberté quant à ses éléments, quant à l'ordre dans lequel les aborder et au temps à lui consacrer. A l'étudiant de mesurer — avec les conseils de ses professeurs — s'il correspond à ses préférences, à son intérêt et à ses aptitudes de suivre une voie plus spécialisée mais de niveau plus élevé, ou au contraire de s'assigner un programme plus large mais moins approfondi.

On pourrait être tenté de penser que ce système risque d'aboutir à pousser les moins bons étudiants vers la carrière d'instituteur — ce qui serait évidemment contraire à nos intentions. Ils nous paraît d'ailleurs indispensible que le « menu » exigé pour les futurs instituteurs ne se caractérise pas seulement par l'exigence d'un niveau moins élevé dans les disciplines « académiques ». Compte tenu qu'ils auront à enseigner à de jeunes enfants, avec qui la communication est plus difficile, il serait nécessaire de réclamer des étudiants qui veulent choisir ce métier d'avoir acquis les concepts de sciences sociales et aussi d'avoir fait la preuve de leur intérêt pour les enfants et de leur capacité à les guider au cours de ces stages de vacances dont nous parlons plus loin.

A ce propos la commission a été divisée :

- certains ont estimé qu'il ne fallait pas trop différencier le « menu » des futurs instituteurs pendant cette période initiale et ne pas trop le charger ;
- d'autres ont été partisans de prévoir pour eux un premier enseignement de psychopédagogie. Celui-ci pouvant être suivi soit parallèlement aux autres enseignements, soit pendant des séminaires d'été.

En revanche, elle a été d'accord pour estimer que ces différents « menus » devraient impliquer de la part des étudiants des qualités personnelles et universitaires différentes certes, mais également valables, si bien que le choix dépendrait en principe d'autres facteurs que la seule réussite universitaire dans les voies spécialisées de plus longue durée (par exemple : forme d'esprit, type de caractère, hâte plus ou moins prononcée à donner une résonance d'ordre professionnel à ses activités, visées professionnelles plus ou moins précises, etc...).

Ainsi, il semble que le système proposé permettrait d'asseoir le choix professionnel sur des critères plus positifs (par exemple, en ce qui concerne la carrière d'instituteur : plus large champ de curiosité d'esprit, intérêt profond pour les problèmes de l'enfance, attrait pour les responsabilités sociales et humaines liées à la mission de l'instituteur, etc...) et donc dans une assez large mesure extérieurs à la réussite plus ou moins affirmée dans les études académiques.

Si une orientation relevant de la sélection par la moindre réussite devait encore prévaloir en ce domaine, il semble bien qu'elle serait alors surtout le fait de facteurs socio-économiques étrangers au système universitaire proposé, et sur lesquels il y aurait lieu de chercher à agir par d'autres moyens (qui ne sont pas ici de notre propos). Il s'agit notamment de l'insuffisante valorisation — d'ordre psychologique, sociologique et pécuniaire — de la fonction d'instituteur qui pourrait inciter les étudiants (du moins ceux que leur situation de famille ne presse pas d'accéder à un emploi — autre facteur socio-économique d'orientation non négligeable), à se porter en masse vers la poursuite d'études longues.

B. — Des stages pendant les vacances.

Nous avons insisté sur la nécessité d'instituer après la première période de formation universitaire à plein temps, une seconde période de formation sous forme de stage « en responsabilité ». Mais auparavant, comment déceler les personnalités douées pour l'enseignement, comment permettre aux étudiants de savoir si ce métier les intéresse et s'ils sont capables d'y réussir ?

On a jusqu'à présent conçu les stages pour le futur enseignant dans une perspective beaucoup trop étroite : stages passifs puis actifs dans des classes et encore seulement dans l'ordre d'enseignement auquel ils se destinent. Les élèves des écoles normales sont obligés, depuis 1958, de suivre un stage de préparation au monitorat de colonies de vacances, beaucoup ensuite, encouragés par leurs directeurs, dirigent effectivement des groupes d'enfants pendant l'été. Cela est excellent.

De quoi s'agit-il en effet, notamment pendant la période de formation initiale ? D'apprendre des recettes du métier, des « trucs pour ne pas être chahutés ». Certainement pas. Ce qui importe c'est de permettre à de futurs enseignants de savoir comment ils se situent par rapport à des jeunes, comment ils arrivent à mener le dialogue avec eux et à les diriger, et aussi d'apprendre à travailler en équipe. Mener un groupe de jeunes, plus du tout enclins en vacances au respect béat de l'autorité, est une expérience et une formation autrement valables que la visite de classes.

Selon le principe que nous avons précédemment avancé — on apprend vraiment en responsabilité — il nous semble indispensable de prévoir des stages offrant ce genre de situation réelle. Nous proposons que tout futur enseignant ait réalisé trois stages de ce genre. Cela n'a rien de révolutionnaire, puisqu'un nombre croissant d'écoles d'ingénieurs et de commerce exigent de leurs élèves d'avoir fait trois stages. Faudra-t-il que l'on aie plus mal pour leur métier les enseignants que les ingénieurs ou les commerçants ?

On pourrait par exemple concevoir que tout futur enseignant justifie de trois stages différents : l'un serait obligatoirement de moniteur de colonie de vacances. Les deux autres pourraient être choisis dans de multiples activités : maisons de jeunes, chantiers de travail, mouvements de jeunesse, mais aussi entreprises de divers ordres, services de l'éducation nationale, etc...

C. — L'initiation à l'enseignement pendant les études universitaires.

La seconde forme d'initiation aux réalités de l'enseignement peut être trouvée dans les études universitaires elles-mêmes. La réforme des études de lettres et de sciences a mis l'accent sur le travail en petits groupes. On peut aller plus loin dans cette voie et cela est d'ailleurs une des revendications des étudiants. Les problèmes qui se poseront à l'enseignant dans sa classe et notamment ses rapports avec le groupe des élèves peuvent parfaitement et utilement être examinés dans le cadre des groupes de travaux pratiques de faculté. Cela est d'ailleurs beaucoup plus proche des situations réelles puisque l'étudiant y est impliqué, que l'observation passive de classe primaire ou secondaire.

Comme le signalait le colloque de Caen, la communication et l'analyse des difficultés que suscite cette transmission de tout message est un des problèmes majeurs de l'enseignement. *Il est donc souhaitable d'amener pendant les études universitaires les étudiants, par des séminaires, à examiner ces problèmes des relations avec les autres.* Ne s'agit-il pas simplement, avec les concepts modernes, de réhabiliter l'instruction civique, tombée en désuétude parce que l'on ne sait plus comment l'enseigner. Apprendre à communiquer, c'est surtout apprendre à tolérer l'autre, tâche majeure de l'éducation qu'il est urgent de réinventer.

Enfin, la période universitaire peut permettre encore une autre forme de préparation à l'enseignement, *sous la forme du monitorat* confié à des étudiants avancés à l'égard de leurs cadets. Dans cette forme excellente de co-éducation, l'apprenti enseignant est là aussi placé dans une situation réelle puisqu'il a la responsabilité d'un groupe pour une tâche précise.

Ces différents types d'activités sont-ils suffisants pour lancer des étudiants dans ce stage en responsabilité que nous avons prévu ? Non. Il leur manque une initiation à la psychologie de l'enfant et de l'adolescent ainsi qu'aux techniques pédagogiques.

Peut-on la donner pendant cette période de formation académique à temps plein ? La commission préparatoire a hésité à ce propos. Certains ont insisté sur la nécessité de la donner pendant cette période académique et même dès le début pour ceux qui le désireraient. Il s'agit

notamment pour eux de favoriser, alors que tant d'étudiants ne savent pas comment s'orienter, une motivation professionnelle. D'autres ont estimé, en revanche, que cela risquait d'aboutir à des programmes si lourds que les étudiants devront négliger soit l'aspect académique, soit l'aspect pédagogique de leur formation. Cette formule a également l'inconvénient de faire des futurs professeurs une catégorie à part dès le début des études universitaires.

A ce propos il s'agit en tout cas d'imaginer des formules souples permettant à l'étudiant d'acquérir cette initiation professionnelle soit pendant des séminaires d'été, soit pendant l'année universitaire pour des redoublants qui seront moins pris par les cours portant sur les disciplines académiques. *On peut aussi envisager qu'ils aient aussi le choix de se consacrer à cette initiation pendant le premier trimestre du stage en responsabilité.*

D. — Le stage en responsabilité.

La notion de stage en responsabilité nous est apparue fondamentale. Il y a maintenant un accord très général pour estimer que les futurs enseignants ont besoin d'autres connaissances que celles des disciplines à enseigner. Mais il ne saurait s'agir d'ajouter un encyclopédisme à ceux existants. D'autant plus que le rôle de l'enseignant dans le monde de demain va être profondément modifié. On lui demandera d'être un homme des relations, c'est-à-dire capable d'apprendre à ses élèves à communiquer avec les autres, à savoir se situer. Ce n'est pas des connaissances livresques même de psychologie ou de sociologie qui lui permettront de tenir ce nouveau et si difficile rôle. On peut encore ajouter que les étudiants, et c'est une raison majeure de leur malaise, s'estiment saturés de connaissances livresques qui leur paraissent sans rapport avec les questions qu'ils se posent et avec celles qu'ils auront à affronter dans leur vie active.

Nous proposons donc de prévoir, dans la formation initiale des enseignants, l'institution d'une deuxième période sous forme d'un stage en responsabilité qui pourrait s'étendre sur deux années.

Ces stagiaires seraient responsables d'une classe (primaire) ou d'un enseignement (secondaire) pour un demi-service. L'enseignement de psychopédagogie — dont nous avons ci-dessus énuméré les grands chapitres — serait donné en complément de cette pratique réelle de l'enseignement.

Voici comment nous avons envisagé — il ne s'agit que d'une esquisse — le fonctionnement de ce système.

Futurs instituteurs.

Une semaine avant la rentrée, les instituteurs-sta-

giaires seraient réunis pour une session d'une semaine au centre pédagogique. Elle permettrait de leur donner des informations, quelques premiers conseils et de leur faire prendre contact avec les animateurs du centre ainsi qu'avec les conseillers pédagogiques.

A la rentrée, deux instituteurs-stagiaires groupés, par exemple, en binôme recevraient la responsabilité d'une classe dont ils assureraient l'enseignement en alternance (demi-service). Les deux premières années de l'école primaire seraient exclues de cette expérience pour éviter de troubler les plus jeunes élèves par un changement de maître. Cette formule de binôme qui nous paraît riche de possibilités, devrait être expérimentée et étudiée par des chercheurs. D'autres formules de demi-service sont possibles, notamment dans des établissements-pilotes où sont lancées des expériences visant à ne plus confier tout l'enseignement d'une classe à un seul maître.

L'enseignement théorique et appliqué à partir des réalités de la classe pourrait s'effectuer à différents niveaux : à celui de l'école par des réunions périodiques avec le conseiller pédagogique et le directeur, par des journées et des séminaires ayant lieu soit au centre départemental, soit au centre régional de recherche et de formation en pédagogie.

Futurs professeurs.

Le schéma serait le même. Il est d'ailleurs plus facile à mettre sur pied puisque dans le secondaire, les enseignants n'ont pas la responsabilité d'une classe mais seulement de l'enseignement d'une ou de plusieurs disciplines. Il suffit donc de limiter leur service.

Il nous paraît en outre indispensable qu'une partie importante des séminaires, notamment ceux portant sur la psychologie des enfants et des adolescents, sur l'analyse des problèmes de la communication dans un groupe soit suivie en commun par des futurs instituteurs et professeurs. Ne serait-ce, et nous y avons insisté, que pour apprendre à travailler avec d'autres, à ne pas s'enfermer dans sa spécialité.

V. — PRECISIONS A PROPOS DU « MODELE »

Sans avancer un schéma détaillé qu'il est inutile d'élaborer avant un accord sur de grands principes et orientations, il nous paraît indispensable de préciser comment notre « modèle » pourrait s'inscrire dans les faits.

Allonger la durée de la formation des futurs instituteurs — académique et professionnelle — scandaleusement courte en France, est un impératif qu'il faut rappeler. En revanche une uniformisation totale de la durée de la formation de tous les futurs enseignants ne nous paraît ni réalisable à court terme, ni même, peut-être souhaitable.

Cette uniformisation nous semble nécessaire pour la seconde période de formation initiale, c'est-à-dire le « stage en responsabilité ». Quel que soit l'ordre d'enseignement auquel ils se destinent, tous les futurs maîtres ont besoin de cette formation en situation. Elle devrait être de même durée — deux ans — et largement commune pour futurs instituteurs et professeurs qui sont appelés à coopérer étroitement dans une école et une pédagogie renouvelées.

Mais l'uniformisation complète de la durée de la période « académique » de formation nous paraît avoir plus d'inconvénients que d'avantages. Plus de jeunes qu'on ne le croit trouvent trop longue cette période de l'adolescence prolongée, cette situation d'étudiant-apprentis passifs, imposée par les impératifs techniques et sociaux des sociétés modernes. Si l'on veut favoriser le recrutement de jeunes gens ayant des tempéraments d'éducateurs, d'hommes d'action éducative, il ne faut pas ne laisser leur chance qu'aux étudiants studieux. Il faut donc prévoir des portes de sortie avant la fin du « tunnel ». D'autant plus qu'avec le système que nous proposons de premier cycle multivalent, ayant différents niveaux d'acquisition d'une même discipline, il sera beaucoup plus facile de revenir aux études que dans l'organisation actuelle des filières séparées. Or de nombreux jeunes gens qui ne s'intéressent que médiocrement aux études, en découvrent l'intérêt et y reviennent avec une volonté d'apprendre souvent bien supérieure à celle des étudiants après un passage dans la vie active.

Nous proposons donc le système suivant :

Instituteurs.

Premier cycle universitaire de deux années et stage en responsabilité de deux années.

Professeurs.

Toute suggestion dépend de l'option que l'on prend sur l'organisation du corps enseignant. Faut-il maintenir trois corps séparés : les professeurs bi-valents de collèges d'enseignement général, les professeurs certifiés et les professeurs agrégés auxquels il faut ajouter ceux de l'enseignement technique long et court.

Il s'agit notamment de savoir si, du point de vue pédagogique, il est meilleur de confier l'enseignement du premier cycle secondaire à des professeurs moins étroitement spécialisés que les certifiés et les agrégés. Rappelons que la plupart des novateurs en pédagogie estiment indispensable une bi-valence des enseignants dans le premier cycle pour éviter une rupture trop brutale avec le maître unique de l'école primaire, si défavorable aux enfants de milieux peu cultivés, et aussi pour éviter un encyclopédisme prématuré. Les lycées-pilotes ont d'ailleurs été conçus à partir de ce principe. En sens inverse

de nombreux maîtres se sentent mal à l'aise dans la bi-valence et tâchent d'y échapper.

Il est bien difficile de voir clair dans un sujet qui suscite des prises de positions souvent passionnées mais qui, en France, n'a fait l'objet d'aucune enquête et recherche systématiques. Nous ne pouvons donc que manifester notre intérêt pour cette conception de professeurs bi-valents pour le premier cycle et souhaiter que des recherches soient entreprises sur la bi-valence. On pourrait envisager les modalités suivantes.

Professeurs bi-valents de premier cycle.

Trois années d'études académiques et deux années de stage en responsabilité. Il faudrait alors que l'année de faculté faisant suite au premier cycle et menant à la licence devienne un complément de formation pour deux disciplines. Si la licence prenait cette configuration bi-valente, elle aurait un contenu et une finalité nettement distincts de la maîtrise, ce qui donnerait au moins un sens à l'existence de ces deux voies.

Professeurs spécialisés.

Quatre années de formation académique plus le stage en responsabilité de deux ans.

Ajoutons que l'on peut parfaitement concevoir, ce qu'avait prévu le plan Langevin-Wallon, la coexistence dans le premier cycle secondaire de professeurs bi-valents et d'autres spécialisés, selon le regroupement qui s'imposera de certaines disciplines et aussi selon les goûts et les aptitudes des différents enseignants : il y a des fortes personnalités, qui se sentent mutilées par le cloisonnement des disciplines, d'autres qui sont meilleures dans cette limite.

Licences bi-valentes et maîtrises spécialisées nous paraît en tout cas une formule plus viable que le triple système actuel. Celui-ci consiste à offrir une formation académique plus courte aux futurs professeurs bi-valents (ceux des collèges d'enseignement général) qu'à ceux qui seront spécialisés (licence ou maîtrise). Or ils enseigneront les mêmes programmes et aux adolescents des mêmes classes. La seule différence est qu'on leur confie les moins bons élèves.

VI. — EST-IL REALISABLE ?

Sommes-nous de doux utopistes en proposant un « modèle de formation » si différent du système en vigueur. Il faut rappeler que celui-ci, dans ses conceptions fondamentales, notamment la séparation rigide entre formations d'instituteurs et de professeurs, a plus d'un siècle d'existence. Peut-on encore continuer, comme depuis vingt ans notamment, à vouloir l'adapter à coup de petites retouches. Cela n'est plus possible parce que

les changements dans le rôle des enseignants sont devenus trop importants.

Les finalités de l'enseignement ont été profondément modifiées, c'est ainsi que l'on réclame maintenant de l'instituteur et du professeur de s'intéresser à la personnalité globale de l'enfant et non plus seulement à ses capacités d'acquisition dans telle ou telle discipline, d'être à même de s'orienter dans des voies d'études et des métiers toujours plus diversifiés. Depuis quelques années, le ministère de l'Education nationale demande aux enseignants de tenir ces rôles nouveaux auxquels ils n'ont nullement été préparés. Ce décalage entre les missions nouvelles et le système traditionnel de formation ne peut que s'accroître : dans tous les pays les experts sont unanimes à affirmer que la mutation de l'enseignement dans les prochaines décades va prendre une ampleur sans commune mesure avec les petites transformations opérées depuis la fin de la guerre. Or il ne faut pas oublier que les enseignants qui commencent leur carrière maintenant seront encore en exercice en l'an 2000. Manquer d'imagination et d'audace, c'est donc prendre une écrasante responsabilité. Dès aujourd'hui les enseignants sont souvent placés en position d'accusés par l'opinion. Celle-ci leur reproche de se maintenir dans une conception traditionnelle de leur rôle, de s'enfermer dans leur discipline alors qu'ils n'ont pas été préparés à autre chose. Allons-nous laisser se créer des situations explosives ?

Or c'est à celles-ci que mènerait inéluctablement un respect paralysant pour les institutions et les systèmes existants. C'est pourquoi nous avons la conviction de ne pas être du tout des utopistes en ayant avancé des suggestions d'une hardiesse fort limitée. Si elles paraissent révolutionnaires à certains, c'est surtout, nous semble-t-il, parce que les structures de formation des enseignants sont restées immuables, dans une société où toutes les autres ont subi de profonds bouleversements.

Au lieu de continuer à procéder par retouches souvent incohérentes, il nous paraît indispensable d'avoir un objectif, c'est-à-dire un « modèle » et ensuite de le mettre en application progressivement et de façon expérimentale et liée à des recherches.

Toute innovation profonde, dans ce domaine comme dans les autres, demande en effet à être étudiée expérimentalement. La notion de prototype, conduisant à étudier puis à améliorer un modèle, commence à s'imposer dans le domaine de l'éducation : plus difficilement en France où elle se heurte à nos traditions de solutions générales et uniformes. Il commence à y avoir d'heureuses exceptions comme l'application limitée d'un programme expérimental de mathématiques modernes. Ce genre de démarche devra aussi être adopté pour rénover notre système de formation des enseignants. Ajoutons que

dans plusieurs pays où celui-ci est en mutation, par exemple en Allemagne occidentale, en Grande-Bretagne, aux Etats-Unis ou en Union Soviétique, coexistent des formules différentes. C'est ainsi qu'en Allemagne occidentale, la formation académique des futurs instituteurs est donnée dans certaines universités par des établissements séparés — les *Pedagogische Hochschulen* — tandis qu'elle est assumée dans d'autres par les facultés des lettres et des sciences. On peut donc parfaitement concevoir la mise à l'essai dans quelques universités de la formule d'un premier cycle multivalent tandis que dans d'autres serait employé un système plus conventionnel : la formation académique en deux ans de ces futurs instituteurs, en liaison avec les facultés, par des établissements distincts. Ceux-ci seraient une branche du centre universitaire de recherche et de formation en éducation.

VII. — LES CRITERES DU RECRUTEMENT DES ENSEIGNANTS

Modifier les conceptions et les contenus de la formation n'aurait aucun sens si les modalités de recrutement des enseignants restaient inchangées. Surtout en ce qui concerne les professeurs de lycée, les concours de recrutement sont d'abord composés d'épreuves théoriques écrites et orales qui n'ont pour objet que de contrôler les connaissances acquises dans la ou les disciplines d'enseignement choisies par le candidat. En réalité, c'est le seul classement à ces épreuves théoriques qui détermine le recrutement. Qui y a été admis est très rarement « recalé » aux épreuves pratiques ayant lieu un an après pour les professeurs certifiés. Comme le soulignait le rapport approuvé à Caen, ces épreuves pratiques, ainsi placées en fin du processus de recrutement « sont dévalorisées : il faut beaucoup de courage à un inspecteur général pour éliminer aux épreuves pratiques un candidat qui, déjà reçu aux épreuves théoriques, se révèle sur le tas un très mauvais enseignant ».

Ces modalités traditionnelles de recrutement méritent d'être analysées. Elles s'appuient sur un double postulat implicite : quiconque a acquis certaines connaissances est capable de les enseigner ou bien cette capacité est bien distincte de la seule acquisition de connaissances mais est incontrôlable.

Dans un cas comme dans l'autre, cela revient à dire que l'enseignement est un métier qui ne peut pas s'apprendre. On n'a pas, nous semble-t-il, assez souligné les implications de cette conception. Un métier qui ne s'apprend pas, ne peut avoir une grande valeur aux yeux de l'opinion. Elle estime en effet qu'on peut toujours le choisir, en quelque sorte par résignation, si on a échoué dans les voies réclamant des qualifications précises. Les professions bien considérées et bien rémunérées dans

le monde moderne sont celles qui exigent de hautes qualifications, celles qui réclament des candidats des connaissances précises théoriques et appliquées, difficiles à acquérir et aussi du caractère. C'est d'ailleurs dans cette perspective que les grandes écoles d'ingénieurs ou de commerce veulent de plus en plus donner à leurs élèves non seulement une culture générale mais aussi des connaissances professionnelles théoriques et appliquées, la maîtrise de certaines techniques de gestion par exemple.

Nous avons constamment insisté dans ce rapport sur le fait que le rôle singulièrement plus difficile de l'enseignant dans le monde actuel réclamait l'acquisition d'une gamme étendue de connaissances théoriques et appliquées, c'est-à-dire d'un métier. En insistant sur ce point, nous ne sommes nullement des pionniers. Un nombre croissant de jeunes enseignants réclament l'acquisition de connaissances psychopédagogiques et professionnelles, qui les préparent à être des spécialistes hautement qualifiés et non plus seulement des artisans de la culture. Ajoutons que les syndicats d'enseignants soutiennent un point de vue analogue.

S'il s'agit donc d'un métier qui s'apprend, les modalités de recrutement doivent en tenir compte. Comment ? Il nous faut prévoir deux niveaux de recrutement puisque nous en distinguons deux dans la formation initiale des maîtres.

Le recrutement comme enseignant stagiaire.

Il s'agit du recrutement pour être admis à faire un stage en responsabilité. Si, à ce niveau, les connaissances académiques élargies — concepts de sciences sociales, etc... — joueront un rôle majeur, elles ne peuvent être le seul critère. Il paraît nécessaire, par exemple, d'accorder une note avec un coefficient important aux jugements portés sur le candidat par tous ceux qui l'auront observé dans des activités de préparation au métier : professeurs de faculté pour ceux qui auront été moniteurs, directeurs de colonies de vacances et autres employeurs pour les différentes catégories de stages.

Mais cela ne saurait suffire. Il est à noter que dans tous les métiers de haute qualification, on s'efforce d'apprécier, pour le recrutement, non seulement les connaissances mais la personnalité du candidat. Or celle-ci est capitale pour l'enseignement. Cela est si évident que pour tous les nouveaux corps d'enseignants ou d'animateurs qui se sont récemment constitués, hors des traditions (éducateurs pour les centres d'enseignement surveillé, instituteurs des classes de transition, professeurs d'éducation culturelle des lycées agricoles, etc...) différentes techniques, et notamment des tests et un entretien individuel avec le candidat sont employés.

Il s'agit, par une discussion libre avec les membres d'un jury, de se faire une première opinion de la personnalité du candidat, de son intérêt réel pour le métier qu'il choisit, de ses goûts. Il s'agit aussi, notamment par cet entretien et par un autre avec un psychologue, de déceler au départ les cas manifestes d'incompatibilité à cette profession : candidats manifestant par exemple un grave déséquilibre psychique.

Il faut ajouter que l'Education nationale va être en tout cas obligée d'opérer un tri plus sévère parce que le nombre de candidats — du fait de l'accroissement rapide du nombre des étudiants — est déjà et sera bien supérieur à celui du nombre des postes offerts. La sélection commence à devenir sévère pour les concours de recrutement de certaines disciplines, elle va notablement s'accroître. En effet, la réduction souhaitable du nombre d'élèves par classe ne suscitera pas des besoins supplémentaires du même ordre de grandeur que « l'explosion » des diplômés de l'enseignement supérieur, celle-ci n'étant qu'à ses débuts. C'est donc dans une perspective de sélection pour ce métier qualifié qu'il faut désormais se placer. Or il serait absurde que celle-ci continue à s'opérer sur de purs critères de connaissances. Il est certain, et nous y avons insisté dès le départ de ce rapport, que pour devenir enseignant, il faut posséder de solides connaissances dans la ou les disciplines à enseigner. Mais faire le choix entre les candidats seulement en vertu de leur plus ou moins grande excellence dans ce domaine, est peu adéquat. S'il importe seulement ou surtout d'avoir des notes très élevées dans ce domaine pour être recruté, les étudiants seront condamnés à négliger le reste. Le recrutement des enseignants, et c'est ce qui va se produire sous peu si le système n'est pas modifié, ressemblera à un gigantesque concours général où seront seulement acceptés les plus forts en connaissances abstraites.

Le recrutement définitif.

Celui-ci ne peut avoir lieu qu'à l'issue du stage en responsabilité. Toute procédure de concours anonyme est encore plus inadaptée à ce niveau qu'au précédent. C'est un professeur stagiaire ayant exercé dans des conditions réelles, ayant participé à des activités de formation et ayant suivi des enseignements directement branchés sur son métier qu'il s'agit de jauger. A ce stade, il ne peut plus être question d'apprécier l'acquisition de connaissances mais la capacité à les enseigner et à être un formateur.

Ajoutons que cette période de stages serait une dérision si le nombre de candidats admis à les suivre était égal au nombre de postes que veut pourvoir l'Education nationale. Il doit être nettement supérieur afin qu'une sélection puisse être faite. Agir autrement aboutirait à revenir au système traditionnel : ouvrir la carrière aux mieux

notés dans les matières académiques et les titulariser au bout d'une année d'exercice.

VIII. — LES INSTITUTIONS

Les différentes institutions chargées de la formation des enseignants doivent pouvoir répondre à une triple condition :

- offrir une initiation aux méthodes théoriques et appliquées de la recherche en éducation, permettre en conséquence un contact indispensable entre chercheurs et futurs praticiens ;
- être suffisamment décentralisées pour permettre la mise en application du stage en responsabilité où sont combinés formation et exercice du métier ;
- permettre la formation permanente des enseignants.

Les deux institutions de base nous semblent devoir être :

- Le centre universitaire de recherche et de formation en éducation qui serait constitué dans chaque université ;
- Le centre départemental, qui pourrait être constitué par des écoles normales.

.

I. — LA FORMATION PERMANENTE DES MAÎTRES

Le système d'éducation n'échappe pas aux conséquences de l'évolution sociale : face au changement, il influe de façon positive ou négative — selon sa nature — sur la promotion des individus et le sens de leur fonction dans la vie collective. L'éducation ne saurait figer une société sur une étape de son développement, c'est pourquoi elle doit être permanente, sous peine de manquer à sa mission.

Il paraîtrait paradoxal que les enseignants qui participent très directement au système d'éducation, ne puissent en recevoir eux-mêmes le bénéfice. C'est pourtant ce qui se passe : à l'Education nationale, l'éducation permanente reste encore une notion fort abstraite. L'enseignement est lié une fois pour toutes à une situation qu'il ne pourra plus remettre en cause que de façon extérieure et hasardeuse. Et le changement semblera toujours à la limite de l'incongruité.

Ainsi se sent-il davantage comme un être à part dans une société sur laquelle il a cependant tant d'influence.

Il est donc urgent d'agir et de réagir pour redonner tout son sens à la fonction enseignante, la formation des maîtres doit être permanente.

Cette formation ne peut se concevoir sans la forme d'un système particulier qui viendrait se surajouter à un autre système : à partir du moment où un individu se destine à l'enseignement, le processus de sa formation doit être fondé sur le principe de l'éducation permanente.

Sans doute, cette perspective remet-elle en cause bien des structures et bien des habitudes. Elle nécessite une réforme profonde du système actuel de formation des maîtres. Mais on ne saurait bâtir sur le vide : c'est sur la réalité présente qu'il faudra fonder les initiatives nécessaires pour instituer une formation permanente digne de ce nom.

Dépuis son institution, l'enseignement public n'a cessé de poser à chacun des maîtres, durant l'exercice de son métier, trois types de problèmes :

- communs : parce qu'ils appartenaient à une même administration, pour un même service ;
- particuliers, correspondant à leur secteur d'activité ou à la nature de leur formation de base : qu'ils soient maîtres de l'école primaire, de l'enseignement technique ou de l'enseignement secondaire classique ou moderne, qu'ils enseignent l'histoire ou les mathématiques, qu'ils s'adressent à des enfants inadaptés ou non ;
- individuels : pour correspondre à la réalité des élèves, aux nécessités des programmes, à leurs difficultés ou à leurs aspirations personnelles, etc...

Pour y répondre, chacun avait d'abord besoin d'information. Les enseignants ont toujours constitué un public, particulièrement attentif et intéressé, pour toutes les initiatives qui leur apportaient cette information, sous toutes ses formes : administrative, pédagogique, sociale, politique, culturelle, scientifique. A travers leurs syndicats, leurs associations, leurs groupements volontaires de toute nature, ils ont cherché à répondre eux-mêmes à ce besoin collectif : des journaux, des revues, des documents, des bulletins, etc..., sont diffusés à l'intérieur du corps enseignant dans une proportion et une variété qui ont certainement peu d'égaux.

Depuis 1945, surtout, l'Etat a tenté de relayer ces efforts, soit pour assurer leur diffusion, soit pour mettre en œuvre une information plus rationnelle et systématique : notamment avec l'Institut pédagogique national, les Centres régionaux de Documentation pédagogique, l'hebdomadaire « l'Education Nationale », et bien d'autres publications éditées par le S.E.V.P.E.N.

Mais aujourd'hui, tous ces problèmes ont pris une dimension sans précédent. Chaque jour, dans chaque classe, des questions se posent aux enseignants et ce n'est plus une simple information qui peut leur permettre d'y répondre. Le besoin d'une formation permanente naît spontanément dans la plupart des esprits :

— parce que les maîtres ont été formés dans le cadre d'un enseignement (de second degré, d'école normale ou de faculté) très différent de celui qu'ils ont eux-mêmes à pratiquer et auquel ils ont à préparer leurs élèves. Qu'ils s'en réjouissent ou le regrettent, ils ont le sentiment d'être porteur d'un savoir et d'une culture qui correspondent à une petite minorité d'élèves chaque année moins nombreuse. L'idée de « recyclage », même si elle est confuse, même s'ils hésitent à en définir les formes ou à prendre les moyens, est certainement admise par une majorité des enseignants ;

— parce que beaucoup d'enseignants — et particulièrement les jeunes — sentent bien que le changement est désormais une loi de notre société : pour préparer leurs élèves à vivre dans le monde actuel, ils doivent eux-mêmes s'y inscrire et donc accepter le changement.

Aujourd'hui, en effet, on ne peut plus se contenter de fixer la science et la culture dans des programmes destinés à être constamment dépassés. La relation pédagogique doit permettre la création, l'innovation, la remise en cause, sous peine de ne plus constituer la base d'un véritable enseignement. Les schémas de connaissance ne peuvent plus être établis sur une base purement « académique », et la pédagogie ne peut plus se confondre avec un ensemble de recettes et de méthodes d'application. Elle doit à notre époque retrouver ses fondements et se penser à nouveau comme un rapport personnel.

L'idée de formation permanente, qui a déjà pénétré de nombreux milieux professionnels, répond dans l'enseignement à des nécessités très pratiques et très immédiates :

— L'accroissement de la demande scolaire, l'arrivée de masses d'élèves et d'étudiants dans des enseignements jadis réservés à une « élite » restreinte, ont fait éclater tous les instruments de mesure : chaque enseignant vit chaque jour dans sa classe ce que la nation connaît une fois par an au moment du baccalauréat. La nature des connaissances requises devient de plus en plus vague, la forme des contrôles plus arbitraire, la sanction plus gratuite, les critères de passage ou de redoublement deviennent de moins en moins saisissables, et les critères « administratifs » (l'âge, la moyenne, etc...) l'emportent de plus en plus sur les critères pédagogiques. Les enseignants qui exercent actuellement ont besoin de comprendre leur tâche et d'y être formés.

— L'extension du rôle économique de l'école, en raison des besoins croissants d'une formation professionnelle pour tous, pose dans chaque secteur et pour chaque individu, le problème de l'orientation. Si les enseignants sont les artisans de cette orientation, il est vrai que leur formation oblige à prendre le mot d'artisans au pied de la lettre. Trop souvent, les élèves « à orienter » sont ceux que l'on désire éliminer. Pour dépasser l'artisanat,

la formation de base des maîtres doit comprendre des éléments capables de répondre à ces problèmes d'orientation, mais par nature ceux-ci se renouvelleront constamment durant les années : l'information et la formation doivent donc être permanentes.

— La vie moderne bouleverse profondément les modes de relation entre les individus : les jeunes notamment acquièrent beaucoup plus vite une certaine autonomie d'information et de jugement ; ils sont plus sensibles à la réalité du groupe qu'ils constituent, avec des besoins identiques, des manières de vivre plus proches ; le développement de la mixité modifie aussi radicalement la forme des relations. L'autorité du maître n'est plus indiscutée chez les adolescents ; elle n'est plus indiscutable devant les enfants. Le maître est ainsi conduit à tous les étages de l'édifice scolaire, ou bien à supprimer toute idée de relation et il se fait alors un distributeur mécontent de ses propres automatismes, ou bien à changer radicalement cette relation pour s'y situer de façon positive : il n'est plus alors le seul à avoir l'initiative des questions. Il se sent à ce moment-là bien démuni ; non seulement il ne trouve pas toujours les réponses, mais bien souvent, il ne sait même pas où et comment aller les chercher.

— La formule est connue ; elle est même largement acceptée : l'école doit « apprendre à apprendre », mieux encore « apprendre à devenir ». L'instruction et plus largement l'éducation doivent être désormais permanentes. L'enseignant plus qu'aucun autre doit donc être tourné vers l'avenir : le présent sera constamment pour lui une occasion d'apprendre, en même temps qu'un support à son enseignement.

Cette perspective requiert une mentalité nouvelle : le changement ne doit plus être conçu comme un risque, mais comme une occasion de progrès. Une formation permanente développerait cette mentalité, à condition bien entendu qu'elle n'installe pas l'enseignant dans l'insécurité et l'hésitation permanentes.

Ces exemples suffisent amplement à justifier l'institution d'une formation permanente systématique pour tous les enseignants. Ils en montrent ainsi l'urgence : en ne répondant pas à cette nécessité, c'est le rôle même de l'école que l'on mettrait en question.

Pour correspondre à son objet, la formation permanente des enseignants prendra trois caractères :

— elle se situera dans la ligne directe de la formation initiale pour les nouveaux maîtres ;

— elle permettra le progrès général de l'ensemble des enseignants, pour assurer le progrès même de l'enseignement sous toutes ses formes : aucun type d'enseignement ne saurait être délaissé sous peine de créer de graves risques de distorsion dans tout le système scolaire ;

— elle libérera la capacité d'initiative et d'expérience, en ne se confondant pas avec une contrainte, une obligation de type administratif.

En l'état actuel des choses, ces caractères semblent en partie contradictoires, et ils le sont probablement pour une grande part. Il convient donc d'engager un processus lié à des recherches, plutôt que de fixer un cadre absolu et intangible : c'est au fur et à mesure de sa mise en œuvre que se révéleront les solutions les plus adéquates et que se prépareront des formules plus définitives.

Par conséquent, on s'en tiendra à mettre en évidence de façon assez schématique :

- les besoins,
- les principes d'organisation,
- les solutions à envisager dans une première étape.

II. — LES BESOINS

1) Améliorer la relation pédagogique.

Dans son projet de formation initiale, la commission a montré la nécessité d'un stage en responsabilité, pour assurer la base d'une formation pédagogique. Il est vrai que la responsabilité d'un groupe d'élèves pose des problèmes constants que la méditation personnelle ne permet pas de résoudre. D'autre part, puisqu'il s'agit de faciliter la communication entre maîtres et élèves, la méthode de formation doit se fonder sur le même principe : *c'est le travail en commun des maîtres à partir des questions qu'ils se posent qu'il faut donc instituer*. Il suppose des occasions précises, un temps suffisant, des moyens adaptés. C'est dire aussi que la formation permanente doit être reliée étroitement aux travaux de recherches pédagogiques. Il faut permettre là comme ailleurs, l'interaction constante de la formation et de la recherche.

S'agissant d'enfants ou adolescents, la différence d'âge et de responsabilité donne au rapport maîtres-élèves certains caractères particuliers : la relation est sans doute plus affective, elle est aussi, par nature, inégale. Il convient donc que le maître assure solidement son équilibre personnel face à un groupe et situe exactement le champ de ses responsabilités et de ses initiatives. *Une formation psychologique et sociologique* lui est donc indispensable et puisque le groupe évolue, puisque lui-même évolue, elle doit être essentiellement permanente.

2) Correspondre au progrès scientifique et culturel.

S'il est vrai que le maître est désormais moins lié à l'enseignement d'un savoir déjà constitué et doit avant tout répondre aux capacités et aux questions des élèves, il doit aussi contribuer :

— à élargir le champ des questions, donc le champ de l'expérience et de la connaissance : son enseignement doit être relié à l'effort permanent de recherche et d'innovation, et il doit être à même d'en comprendre la valeur et la portée ;

— à faire distinguer les vrais et les faux problèmes, ce qui suppose qu'il puisse lui-même les distinguer.

Trois exemples peuvent éclairer cette nécessité :

a) améliorer l'expression verbale des élèves, tel est le rôle plus particulier d'un très grand nombre de maîtres, à toutes les étapes du processus scolaire. L'enseignement grammatical en est un des moyens essentiels, dans la mesure où il permet à chacun la maîtrise pratique (et non abstraite) de son langage. Il ne saurait donc se confondre avec un enseignement « philologique » de type classique. La linguistique moderne, qui part de l'observation scientifique des phénomènes, peut au contraire apporter une aide considérable. Cette science est en train de se faire : l'enseignant ne doit pas attendre pour profiter des découvertes et même s'associer activement aux recherches en cours, dans une perspective pédagogique ;

b) la physique n'est plus pour les élèves un domaine étranger à leur vie. Les moyens d'information de masse, les discussions dans la famille ou entre camarades, les observations liées au contexte urbain posent très tôt des problèmes qui intéressent les sciences physiques. L'expérience n'est plus le privilège du laboratoire et les travaux pratiques ne suffisent pas toujours à révéler certains faits et certaines lois. Il faut donc saisir à travers l'évolution scientifique et technique les éléments les plus probants et, sur cette base, développer une pédagogie de cette discipline adaptée à son double objet : mettre les hommes à même de comprendre le progrès scientifique, permettre à certains d'y contribuer plus directement en fonction de leurs goûts, de leurs capacités, de leurs « options ». On ne peut se contenter de faire paraître de nouveaux manuels : il faut que les enseignants puissent s'en servir utilement ;

c) l'enseignement artistique vise à développer les facultés de création et d'imagination ; il permet à chacun de prendre en considération et de pouvoir apprécier les « objets » qui font appel à notre sensibilité ; il donne forme en même temps à une conscience individuelle et à une relation avec le monde extérieur. Esthétique avant d'être historique, actif plutôt que contemplatif, il doit permettre à chacun de « se retrouver » — au sens fort du mot — dans les phénomènes contemporains plus que dans les salles de musée. Cet enseignement doit donc s'inscrire en permanence dans la vie et la création artistique, s'il ne veut pas se réduire à n'enseigner qu'un « art » scolaire intraduisible dans d'autres expériences que celles de l'école.

3) Permettre des mutations professionnelles.

Aujourd'hui, la vie économique et le progrès technique obligent à changer plus fréquemment de métier. Bien des raisons personnelles s'y ajoutent : déménagements, aspirations nouvelles, évolutions dues à l'âge et à la vie familiale, travail féminin marqué par des temps d'arrêt et de reprise, etc...

Pour les enseignants, la possibilité d'un changement professionnel a toujours été lié aux formes mêmes de l'institution où ils exercent. C'est pourquoi il se fait :

— dans le cadre de l'Education nationale, par le passage à des fonctions administratives qui constituent en fait un secteur professionnel d'une toute autre nature ;

— dans le cadre de l'enseignement par transfert d'un secteur dans un autre, transfert qui résulte d'une « promotion » ou d'un accroissement des connaissances « académiques » : ainsi l'instituteur devenant maître de C.E.G., l'adjoint d'enseignement devenant certifié, le certifié agrégé, le P.T.A. professeur technique, etc... ;

— dans le cadre d'un ordre d'enseignement, par une « spécialisation » fondée sur l'acquisition de méthodes particulières : classes de perfectionnement, classes de transition, moyens audio-visuels, enseignement programmé, etc...

Nous n'aborderons pas ici le problème posé par les fonctions administratives dans l'Education nationale, pas plus que la question du passage de l'enseignement à un autre secteur professionnel. Disons seulement qu'aucune institution n'a jamais pu évoluer tant que ses membres y ont été enfermés comme dans une prison : il faut donc tout à la fois revaloriser la fonction enseignante et l'ouvrir sur des fonctions comparables.

Pour assurer les mutations à l'intérieur ou vers l'extérieur du système scolaire, la formation initiale doit comporter des bases universitaires suffisantes. Elle ne suffira pas cependant et il revient à des moyens qui relèvent de la formation permanente, d'assurer la possibilité d'un changement, d'une spécialisation ou d'une reconversion.

4) Situer l'enseignement dans son contexte social.

Relier l'école à la vie n'est pas seulement affaire d'esprit. L'enseignement est un phénomène social qui doit être saisi comme tel. Les rapports objectifs de l'école avec les problèmes d'emploi, de vie régionale, de vie culturelle, de relations sociales, etc... supposent que le maître puisse constamment situer son enseignement dans le contexte de la vie sociale : dans l'histoire qui se fait et la géographie qui se met en place. Ainsi pourra-t-il donner plus de dynamisme aux rapports avec ses partenaires dans l'éducation des enfants ou l'éducation per-

manente : parents d'élèves, animateurs, producteurs, autres formateurs, etc...

On peut distinguer trois niveaux d'appréhension :

— le contexte général : national, voire international. L'enseignant doit saisir les caractéristiques d'une évolution de large dimension et voir les problèmes humains, les problèmes éducatifs qu'elle peut poser ;

— le contexte local : la vie locale ou régionale est le contexte naturel et immédiat de la vie des enfants et de l'action des hommes. Zone urbaine et zone rurale, habitat dispersé ou rassemblé, régions du Nord ou de l'Ouest, bien des situations particulières se manifestent, dans leurs données économiques ou culturelles. L'enseignant doit connaître ce cadre où s'inscrivent la vie et les aspirations de ses élèves ; il doit pouvoir mesurer les choix et les évolutions ;

— le contexte psycho-sociologique : l'enseignant doit maîtriser le mieux possible les influences qui pèsent sur ses élèves en tant qu'individus ; ainsi pourra-t-il mieux juger et orienter sa propre influence. Il doit donc connaître les mécanismes réels de la vie des groupes et rester attentif à leur interactions, dans l'école comme hors de l'école.

5) Développer la capacité d'engagement.

A partir du moment où le maître ne se définit plus par sa transparence entre un « corpus » de savoir et un groupe d'élèves, à partir du moment où il se définit dans une relation où il intervient en tant que personne, les problèmes d'équilibre et de valeur personnelle prennent une dimension toute nouvelle. L'enseignant doit donc pouvoir mener en tant qu'enseignant une existence individuelle, correspondant à son tempérament et à ses options. En refusant d'être dominateur, il doit se mettre en situation d'être contesté, d'être saisi en tant qu'être individuel. Ayant perdu les attributs magiques de la discipline (l'estrade, le rangement fixe, le mécanisme horaire, etc...), le maître doit cependant exister par lui-même — et l'élève aussi d'ailleurs ! — avec sa pensée, sa sensibilité, son imagination. Ainsi continuera-t-il de représenter un type d'homme mais pas un être abstrait, incomparable et loin des autres ; au contraire, il sera le témoin d'une vie qui peut être vécue et qui est digne de l'être.

Tant que l'affectivité n'aura pas retrouvé droit de cité à l'école et ailleurs que dans les cours de récréation ou à la sortie, au-delà aussi des activités plus artistiques, le développement global de la personnalité ne pourra se faire dans les meilleures conditions. L'éducation se rétrécira aux dimensions de l'instruction ; et, bien sûr, les professeurs comme les élèves seront privés de leurs meilleures ressources, tout en restant condamnés, dans

les faits, à buter interminablement sur des obstacles qu'ils s'obstinent à nier au niveau des principes. Ceci implique bien entendu une réconciliation des professeurs avec leur affectivité propre comme avec celle de leurs élèves ; c'est encore l'un des objets de l'éducation permanente : réintégrer l'affectivité dans la rationalité.

Développer les capacités de création et d'innovation, soutenir la personnalité des maîtres et contribuer à leur équilibre, tel devrait être l'un des rôles de la formation permanente : l'enseignant, plus que tout autre, doit être un homme « engagé ». L'expérience prouve d'ailleurs que la valeur d'un enseignant, à tous les niveaux d'âge, est étroitement fonction de cette capacité d'engagement.

III. — LES PRINCIPES D'ORGANISATION

Pour répondre à ces différents besoins (regroupés en cinq rubriques), une organisation adaptée devra être mise en place. Elle ne pourra l'être que progressivement. Il convient donc de voir quels principes peuvent guider l'entreprise, avant d'en voir des modalités plus précises.

1) Les méthodes.

La formation permanente des maîtres ne peut être donnée de façon « scolaire ». Elle vise à enlever à l'enseignement actuel ses caractères trop « scolaires », au sens où l'on prend souvent ce terme : figés, formels. Elle ne peut donc prendre les formes du système actuel et ne saurait se figer en un acquis de connaissances susceptibles d'être contrôlé par quelque examen ou toute formule analogue.

Comme toute formation, elle cherchera à répondre à des questions plutôt qu'à les poser : elle doit à la fois donner des occasions pour formuler explicitement ces questions et fournir les moyens qui permettront d'y répondre.

2) Fonctionnement.

La formation permanente doit être conçue comme une obligation liée à la fonction enseignante elle-même. Mais c'est seulement lorsque des moyens suffisants, présentant une qualité reconnue, auront été mis en place, qu'une telle obligation pourra prendre son sens. Dès maintenant, la formation permanente doit devenir un droit pour tout enseignant, dont l'exercice implique l'offre permanente de moyens de formation pour tous. Pour y parvenir, il conviendra, dans un premier temps, de rechercher la variété des moyens pour en assurer la qualité et l'adaptation : une trop grande uniformité risquerait bien souvent de donner à la formation un caractère purement formel.

Le perfectionnement permanent doit être distingué

de la promotion et de l'avancement traditionnels qu'ils inspirent d'autres principes et recourent à d'autres critères. Il s'agit notamment d'éviter l'apparition de mesures de jugements et de notations dans le cadre des situations de formation et de perfectionnement. Celles-ci répondent d'abord à un besoin commun, à certaines périodes, indépendamment de toute promotion ; elles sont ensuite l'occasion pour celui qui a été promu à des fonctions différentes de se préparer aux responsabilités inhérentes à ses nouvelles fonctions.

S'adressant à une masse considérable d'individus, dans des situations très variées, la formation permanente réclamera de puissants efforts de coordination : il faudra donc rechercher au maximum une organisation rationnelle, notamment pour assurer la plus grande efficacité aux moyens financiers qui devront être fournis.

3) Relations.

La formation permanente, par nature, devra être étroitement reliée :

à l'expérience : elle doit correspondre aux conditions d'exercice de l'enseignement (établissement, niveau d'âge, discipline...). Elle ne doit pas cependant s'enfermer dans ces limites : pour situer son rôle, l'enseignant doit pouvoir situer le rôle des autres, à l'intérieur de l'ensemble du système scolaire ;

à l'expérimentation : ce qui suppose une liaison étroite avec la recherche en éducation, qu'elle contribue à développer ;

à la recherche scientifique : ainsi pourra-t-elle correspondre vraiment au progrès des connaissances ;

à l'université : l'enseignement supérieur qui est un lieu privilégié pour de nombreuses recherches contribuera activement à élaborer les processus et les contenus de formation ; il peut garantir la cohérence d'un système de formation, en rapport avec les besoins permanents de la vie sociale.

Ces différents principes entraînent un même corollaire : la nécessité d'une large décentralisation. Peut-être efficace en son début, un trop grand centralisme condamnerait rapidement l'ensemble du système à perdre toute vie et donc tout intérêt aux yeux des enseignants.

IV. — LES MODALITES

1) D'ores et déjà, des initiatives ont été prises en faveur de la formation permanente des maîtres : par l'Institut pédagogique national, des inspecteurs d'académie, des syndicats, des associations de spécialistes, des organisations pédagogiques et éducatives, divers centres tels que l'Institut national de formation des adultes.

tes de Nancy, le centre de Saint-Cloud, le lycée international de Sèvres, etc... Les initiatives officielles doivent être coordonnées mais les initiatives « volontaires » doivent être également largement soutenues. Des subventions sont fournies au Centre de formation des grandes confédérations ouvrières. Le ministère de l'Éducation nationale devrait de la même manière soutenir les initiatives prises par les syndicats dans le domaine de la formation des maîtres. C'est probablement à travers elles et dans ces différents lieux que se révéleront les « *formateurs* » susceptibles d'être recueillis par un organisme adapté, de caractère public, destiné à fournir les cadres indispensables aux initiatives publiques concernant la formation permanente des maîtres.

2) Pour soutenir, coordonner, développer, il faut bien évidemment un organisme central à l'échelon du ministère, un service de la formation permanente, avec ses homologues et ses correspondants sur le plan académique, sans doute, ce service serait-il appelé à gérer directement certains moyens de formation. Il conviendrait cependant avant tout de consacrer les efforts d'un tel service à l'*incitation* en matière de formation. Il chercherait à développer l'initiative extérieure en même temps que ses propres initiatives : ainsi pourrait-il donner aux formules les plus dynamiques et les plus significatives les moyens de se développer et d'atteindre un vaste public.

3) Pour examiner ces formules et proposer de nouveaux moyens de formation, il serait indispensable de créer un conseil de la formation permanente réunissant toutes les parties intéressées, en particulier les représentants directs des enseignants eux-mêmes. Ce conseil devrait exister non seulement sur le plan national, mais aussi sur le plan académique pour correspondre à la réalité et aux possibilités qui se feraient jour dans une seule région et dont la réussite permettrait d'envisager leur extension à l'échelle nationale. Ce conseil national, ces conseils académiques assureraient les liaisons indispensables entre les organismes officiels et les organismes volontaires ; ils fourniraient avis et suggestions sur les problèmes de formation permanente et pourraient formuler des « recommandations » capables de se transformer en « projets » et en formules institutionnelles.

4) La première tâche de ces conseils serait de définir un plan d'action : à l'échelle nationale et à l'échelle académique. Ce plan, limité dans le temps, permettrait de concentrer les moyens humains, matériels et financiers sur les secteurs qui apparaîtraient prioritaires.

5) La formation permanente prendra une importance toute particulière pour les nouveaux maîtres. Cependant, durant une période transitoire, des initiatives seront nécessaires pour les maîtres qui exercent depuis quelque temps déjà. A cette occasion, pourraient être dégagés les « *formateurs* » nécessaires : ceux-ci ne sauraient en effet

constituer un personnel spécialisé qui ferait carrière dans la formation permanente. Il convient d'éviter tout risque de sclérose. De tels formateurs n'existent évidemment pas actuellement.

V. — LA CORRESPONDANCE AUX BESOINS

On peut dès maintenant envisager certaines formules qui pourraient figurer dans d'éventuels plans d'action.

1) Des cessions organisées par l'Éducation nationale.

- Soit durant l'année scolaire ;
- Soit durant les vacances.

Les stagiaires devraient être pris en charge durant le temps de la session : la formation donnée l'est en effet au bénéfice de l'institution elle-même. Si la formation est conçue comme un élément du service, on peut bien entendu la prélever sur le service dû effectivement, on peut aussi la considérer comme un service supplémentaire rétribué comme tel (de la même façon qu'on a voulu rétribuer les activités d'observation et d'orientation dans le 1^{er} cycle du 2^e degré). On peut aussi, dans une première étape, ouvrir ces stages aux seuls volontaires, qui bénéficieraient d'une prise en charge de leurs frais.

De telles sessions organisées en liaison étroite avec l'université, et avec les éventuels Instituts universitaires pédagogiques permettraient de répondre de toute évidence aux besoins 1 et 2, et dans une certaine mesure aux besoins 3, voire 4.

2) Des travaux internes à l'établissement.

On peut les envisager sous forme de réunions de travail analogues aux conseils de classe ou aux conseils de spécialité : mais de telles réunions risquent d'être altérées par un aspect de contrainte formelle qui leur ferait perdre toute efficacité. La formule risque d'être mise en cause avant même d'avoir pu faire ses preuves.

Il conviendrait donc plutôt de formuler des « projets d'établissements » discutés avec les enseignants eux-mêmes et avec les autorités académiques ou ministérielles. Ces projets, une fois acceptés, se verraient dotés des moyens nécessaires à leur réalisation. Leur extension à d'autres établissements pourrait se faire par le biais de bilans, de comptes rendus qui serviraient alors de projets de référence.

Ces travaux pourraient répondre plus particulièrement aux besoins 1, 4 et 5.

3) Des détachements temporaires.

— Soit pour un retour à l'université : année sabbatique ou semestre correspondant à un cycle universitaire adapté.

— Soit auprès d'organismes pédagogiques spécialisés : Centres d'enseignement pour les maîtres de classes de perfectionnement, de transition, d'accueil, etc..., Centres d'entraînement à des méthodes spécifiques (moyens audio-visuels, méthodes actives, etc...).

Cette formule permettrait de répondre tant au second qu'au troisième besoin.

4) Des sessions organisées par des associations volontaires, syndicales ou pédagogiques.

Certaines activités de ces associations pourraient être reconnues en quelque sorte d'utilité pédagogique, sur des critères établis par les Conseils proposés ci-dessus.

Ainsi pourrait-on répondre aux besoins 4 et 5, en même temps qu'au premier d'entre eux.

Pour manifester le droit des enseignants à la formation permanente, on pourrait utilement s'inspirer de formules pratiquées dans d'autres pays, par exemple celle des « crédits ». Durant une carrière, un certain temps de formation serait garanti, constituant un minimum auquel l'Etat se devrait de répondre. Bien entendu, les enseignants pourraient, s'ils le désirent, dépasser ce minimum. On peut également envisager que les temps de formation permanente figurent au dossier de chaque enseignant, pour permettre une meilleure appréciation de sa formation. Mais de telles mentions ne devraient surtout pas influencer sur l'évolution normale de sa carrière.

Lorsque des moyens suffisants auront été mis en place, le droit à la formation pourra se transformer en

obligation de carrière. Néanmoins, même dans cette situation, chaque enseignant devrait rester libre d'exploiter ce temps d'obligation selon ses désirs, ses besoins, ses aspirations.

Car la formation permanente des maîtres, étroitement liée à leur formation initiale, ne saurait donner lieu — ni aujourd'hui ni demain — à une sorte d'université parallèle, destinée spécialement aux enseignants en exercice. Elle reposera en fait sur un ensemble d'activités tout à la fois coordonnées et décentralisées, tendant au même but : permettre à chaque enseignant de faire face en permanence aux nécessités professionnelles de son enseignement et de sa vie.

Bertrand GIROD DE L'AIN

membre du comité directeur de l'Association d'études pour
l'expansion de la recherche scientifique.

Louis LEGRAND

chef du département de la Recherche pédagogique
à l'Institut pédagogique national.

Robert CHAPUIS

professeur de Lettres au Lycée de Nanterre.

FORMATION DES MAÎTRES DU CYCLE PRATIQUE

(Relation d'expérience).

La formation des maîtres constitue à tous les niveaux et dans tous les ordres d'enseignement une véritable formation professionnelle dans la mesure où il s'agit essentiellement de préparer à une fonction déterminée.

Certes, la fonction enseignante, dans laquelle certains ont voulu voir une sorte de sacerdoce, d'autres un art pour la pratique duquel un certain nombre de dons seraient au départ indispensables, présente des caractéristiques qui la distinguent assez fondamentalement des autres activités professionnelles, mais il n'en demeure pas moins qu'un des principes qui préside ou devrait présider à toute formation professionnelle doit nécessairement lui être appliqué.

Cette formation ne peut être pensée théoriquement ; elle doit en permanence faire référence aux situations concrètes dans lesquelles se trouvent les maîtres pour l'exercice de leur fonction.

Ainsi énoncé, l'évidence de ce principe apparaîtra à beaucoup. Il n'est cependant pas certain que sa mise en application pratique puisse toujours, faute entre autre et essentiellement de structures éducatrices adaptées, être réalisée.

Il ne s'agit pas en effet de dresser pour les futurs maîtres un inventaire aussi exact et aussi exhaustif que possible des exigences de la fonction qu'ils exerceront et, à partir de là, d'élaborer des plans et des programmes de formation auxquels ils seront soumis, mais de faire en sorte que la formation s'appuie pour une très large part sur l'analyse de situations éducatives réelles, effectuée par les maîtres eux-mêmes.

Si l'on s'accorde par ailleurs sur le fait que la pédagogie est une pratique, on voit mal que la formation pédagogique des maîtres puisse s'accomplir en dehors d'une pratique véritable.

Ces quelques considérations d'ordre général ne vont pas sans soulever d'objections, sans poser de problèmes, sans présenter nombre de difficultés.

L'objectif de cet article est de montrer comment on a essayé d'y répondre dans une expérience de formation en cours et qui concerne les maîtres du cycle pratique. (1)

Il serait actuellement prématuré de vouloir établir un bilan, même provisoire ou partiel de cette expérience. Nous nous efforcerons bien plutôt dans les pages qui suivent de présenter des grandes lignes du projet de formation des maîtres du cycle pratique qui constitue la base de cette action confiée par le ministère de l'Éducation nationale à l'Institut national pour la formation des adultes et menée conjointement par cet organisme et plusieurs représentants de l'Inspection générale.

Ce projet de formation, élaboré en juin 1966 et dont la mise en œuvre s'est depuis cette date effectuée selon les plans établis, ne prétend ni à l'originalité, ni à l'exemplarité. Il est cependant indéniable que certains de ses aspects devraient pouvoir être appliqués à d'autres maîtres, comme l'ont d'ailleurs préconisé plusieurs conclusions très voisines du récent colloque d'Amiens sur la formation des enseignants.

I. — PRINCIPES DE LA FORMATION

La formation des maîtres du cycle pratique s'inscrit dans le cadre d'une éducation permanente qui s'appuie sur le principe de l'alternance.

Il est en effet impensable, a priori, que la formation à une fonction donnée puisse être assurée dans un temps déterminé et d'une manière définitive. Ce serait la négation implicite de toute évolution de la fonction elle-même, de la personne qui occupe cette fonction et

(1) Le cycle pratique fait suite au cycle de transition. Il a été institué dans le cadre de la prolongation de la scolarité pour accueillir les adolescents de 14 à 16 ans qui ne peuvent être admis dans les sections classiques ou modernes. Voir à ce sujet le livre de J. Vial, *classes de transition et classes pratiques*, P.U.F., 1966

de la société dans laquelle s'inscrivent et cette fonction et cette personne.

Or, cette conception générale prend une valeur toute particulière en ce qui concerne le cycle pratique. En effet, ses objectifs et notamment son caractère préprofessionnel fortement marqué, la vocation qu'il s'est assignée de préparer les adolescents à l'entrée dans la vie active et d'une manière plus générale d'assurer le passage à la vie d'adulte, l'ouverture qu'il implique sur le monde contemporain et tous ses problèmes, imposent que la formation des maîtres ne soit pas limitée à une période donnée, quelle qu'en soit la durée, mais qu'elle soit permanente, à la fois dans son esprit et dans sa lettre, ne serait-ce qu'au regard de l'évolution technique, économique et sociale.

Cette formation est alternée, c'est-à-dire qu'elle se développe parallèlement à une véritable activité professionnelle.

Ce principe s'adapte d'autant mieux aux futurs maîtres du cycle pratique que les candidats à cet enseignement doivent être instituteurs et justifier de plusieurs années d'ancienneté. Ils ont donc déjà, pour la plupart d'entre eux au moins, reçu une formation pédagogique et possèdent en tout état de cause un bagage d'expériences assez important.

Compte tenu de ces facteurs, il ne saurait y avoir de formation réelle si d'une part celle-ci ne s'appuie pas sur leur expérience passée, et si d'autre part elle n'est pas accrochée à la réalité de leur nouvelle fonction. Une telle formation ne peut se concevoir en dehors de toute réalité, mais nécessite une mise en situation rapide, une expérimentation dans la pratique et une réflexion individuelle et en groupe à partir de cette pratique sur les méthodes mises en œuvre et les attitudes dans la classe.

Une part importante de la formation réside donc dans l'échange en groupe des expériences individuelles, dans la confrontation des idées et des positions personnelles.

Dans ce système de formation alternée, il importe de concilier les deux exigences suivantes :

- Apports de connaissances théoriques.
- Formation à partir des situations concrètes.

Il semble d'autre part que la formation des maîtres, tout en se situant à un niveau d'apports de connaissances dans plusieurs disciplines, doit surtout concerner les attitudes et les méthodes pédagogiques à promouvoir dans les classes du cycle pratique.

Si toutes ces raisons militent en faveur de la formation alternée, il ne faut cependant pas se dissimuler que cette formule présente des inconvénients importants : les classes risquent d'être désorganisées pendant la période de formation des maîtres et les élèves peuvent avoir à pâtir

de cette situation du fait des absences fréquentes et parfois longues du maître et donc du manque de continuité de l'enseignement.

On verra plus loin quelles solutions ont été apportées à ce problème.

II. — STRUCTURES GÉNÉRALES DE LA FORMATION

Il ne paraît pas nécessaire de s'étendre longuement ici sur ce point. Nous nous limiterons donc à quelques indications sur le mode de fonctionnement de la formation alternée.

Les instructions officielles avaient prévu que l'enseignement dans les classes pratiques serait dispensé par une équipe de trois maîtres pour deux classes.

Or, la constitution de cette équipe ainsi que son affectation dans ses propres classes constituent deux conditions préalables au démarrage effectif de la formation. Ces deux conditions étant remplies, la formation « de base » des maîtres, puisque l'on se souvient que ce projet a été élaboré dans la perspective d'une éducation permanente, est assurée en deux ans et s'établit sur trois plans :

- Des périodes d'activités dans la classe réelle.
- Des stages et des séminaires de formation.
- Des travaux de recherche et d'étude effectués pendant les intersessions.

Les trois maîtres de la même équipe pédagogique sont formés simultanément, l'organisation de la formation étant telle que chaque maître passe environ un tiers de son temps au centre et deux tiers dans sa classe.

Pendant la période des deux années de formation, l'équipe de trois maîtres est complétée par un suppléant permanent chargé de remplacer les trois maîtres durant leurs absences. Cette mesure doit permettre d'atténuer l'inconvénient signalé plus haut, d'autant plus si ce suppléant est un maître déjà formé.

La formation est assurée par groupes de douze maîtres placés sous la conduite soit d'un formateur technique soit d'un animateur de formation générale.

Le centre de formation, rattaché à une école normale comprend un directeur d'études, un coordinateur technique responsable de l'ensemble de la formation technique dispensée dans l'institution, ainsi qu'une équipe de treize formateurs. Par ailleurs, le centre fait appel à des « intervenants extérieurs » (professeurs, conférenciers, spécialistes divers), car il est bien certain que les animateurs, quelle que soit leur compétence, ne peuvent être en mesure et dans tous les domaines, de répondre à tous les besoins de formation des maîtres.

III. — METHODES ET CONTENUS DE LA FORMATION

La formation des maîtres doit faciliter le développement d'attitudes et l'acquisition de connaissances théoriques et pratiques nécessaires à l'exercice de leur fonction. Or, cette fonction, de par sa nature même, exige que ces connaissances puissent être totalement ou en partie retransmises à d'autres. Il convient donc de permettre le transfert du savoir par la compréhension des mécanismes d'apprentissage et des différents stades qui le composent. Ce transfert implique également la connaissance pratique des méthodes et techniques pédagogiques qui, dans le cadre d'une stratégie adaptée, contribueront à réaliser les objectifs poursuivis, tant par le maître que par les élèves.

Il importe enfin que le maître soit conscient de toutes les composantes de la situation éducative et notamment des problèmes de relation qui la sous-tendent.

Tous ces éléments, constitutifs de la formation des maîtres, conduisent à l'élaboration d'un projet éducatif global, indispensable à la mise en œuvre d'une formation cohérente, hors de laquelle le maître ne pourrait que répéter d'une manière fragmentaire et empirique ce qu'il aurait lui-même vu, reçu ou vécu.

L'élaboration de ce projet éducatif constitue un des aspects essentiels de la formation. C'est dire que la formation ne se réduit pas à un apport de connaissances, de recettes et de techniques, mais qu'il s'agit toujours, pour le maître et pour l'ensemble du groupe, de faire œuvre créatrice, de construire ce projet dans le cadre duquel il pourra se situer et donner une véritable signification à sa pratique pédagogique.

Les maîtres à former sont des adultes et toute tentative de vouloir les placer dans une situation d'élève avec tout ce que cela comporte généralement de dépendance et de soumission entraîne des phénomènes régressifs parfois intolérables. Les responsabilités que les maîtres assument dans leurs classes, ils doivent également les assumer face à leur propre formation. Il ne saurait y avoir contradiction ou opposition entre ce qui se passe dans la classe et ce qui se passe au centre de formation. Celui-ci doit être le prolongement de celle-là et inversement.

Le centre est le lieu privilégié où le maître peut étudier en groupe, avec des collègues, les problèmes qu'il a vu surgir dans sa classe et auxquels il n'a peut-être pas, seul, trouvé de réponse ; c'est le lieu où le maître cherchera des réponses ou des éléments de réponses aux questions quotidiennes que lui pose sa pratique ; c'est le lieu où pourront être formulées et analysées les demandes du maître.

L'essentiel de ce qui se passe au centre prend donc sa source dans la classe et la plus grande part de la

formation s'appuie sur ce qui a été vécu, étudié ou analysé en classe. C'est ainsi que la formation part de la pratique pour remonter vers la théorie, celle-ci alimentant à son tour la pratique ou une nouvelle pratique. Ainsi n'est-ce pas sans raison qu'il a été prévu de réunir les maîtres par groupes de douze. Il ne s'agissait pas en effet de grouper des maîtres pour déverser sur eux et a priori un savoir et des connaissances, selon un ensemble de cours systématiques et réguliers, car alors des effectifs beaucoup plus importants auraient pu être réalisés. Il s'agit avant tout de groupes de réflexion, d'études de problèmes, d'échanges, de confrontation, d'auto-formation et d'auto-évaluation.

Comme on l'a vu plus haut, la formation comprend des stages et des séminaires alternés. Ce système de formation nous conduit à la notion de séquence pédagogique que l'on peut représenter par un schéma (p. 27).

Chaque séquence est centrée sur un thème général. Les intersessions, qui constituent en quelque sorte le nœud de la séquence, sont mises à profit pour réaliser des travaux d'enquête et des études sur des sujets en relation avec son thème général de la séquence. C'est à partir d'elles que sont, en grande partie, structurés les séminaires I et II qui les flanquent.

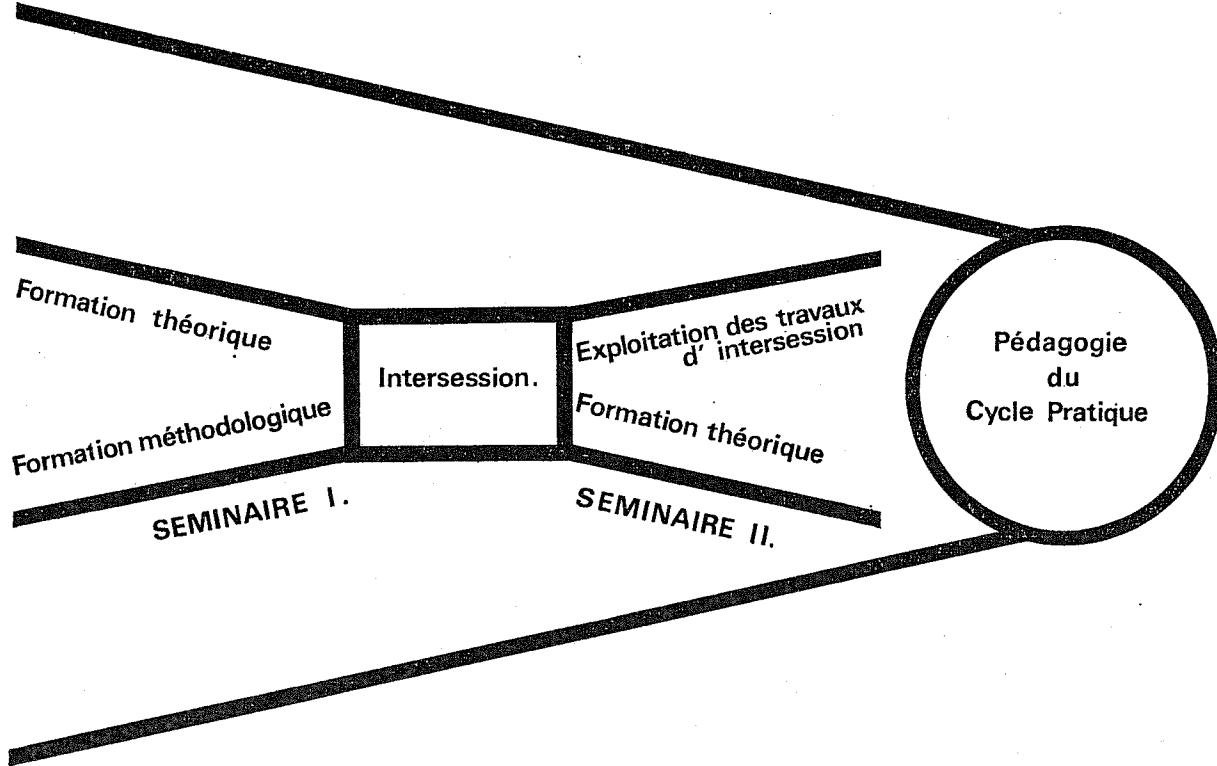
Ces derniers doivent permettre, à la fois sur le plan méthodologique et sur le plan théorique, d'une part de préparer les intersessions, mais également de les exploiter et de leur donner une signification, dans le cadre limité du terrain d'enquête et sur le plan plus général de la théorie des phénomènes observés.

C'est ainsi que dans le séminaire I, les apports théoriques devraient assurer la mise en place des concepts fondamentaux et situer dans un cadre théorique et scientifique les études qui seront réalisées.

De cette façon, on peut espérer d'une part que les membres du groupe de maîtres acquerront une sorte de langage commun, et d'autre part que les informations qu'ils recueilleront sur le terrain prendront dès l'abord une signification qui permettra d'aller au-delà du simple niveau descriptif.

Au cours du séminaire II, les apports théoriques, articulés avec l'exploitation des travaux d'intersession, compléteront ceux qui auront été proposés auparavant, mais dans une perspective plus large, avec le souci de tirer le plus grand profit possible des informations recueillies au cours de l'intersession dans la classe ou dans son environnement.

Une telle structuration prendrait très rapidement un caractère rigide et formel si elle ne laissait la place à ce que l'on peut appeler des constantes dans la formation et parmi lesquelles, à titre d'exemple, on peut citer l'animation pédagogique, l'expression sous toutes ses formes



ainsi qu'une réflexion permanente sur la pédagogie du cycle pratique, la fonction des maîtres et leur propre formation. Par ailleurs, il est bien évident que les séminaires sont le lieu de la libre expression des maîtres et l'on verrait mal qu'ils ne puissent au cours de leurs rencontres aborder des sujets qui ne seraient pas directement en relation avec le thème de la séquence.

Sur un tout autre plan, le groupe de maîtres représentera pour lui-même un propre sujet d'étude. C'est en effet par l'analyse de sa propre situation de formation, par l'élucidation des problèmes auxquels il aura à faire face dans cette situation, par la compréhension des mécanismes de sa formation et de sa dynamique que chacun de ses membres sera à même, par la suite, de se situer dans sa classe. Dans ce sens, une réflexion permanente sur la formation, sur la manière dont elle sera vécue, l'adhésion qui lui sera donnée ou les résistances qu'on lui opposera, constitueront, en quelque sorte, son support concret. Ce dernier point nous renvoie d'ailleurs à l'un des aspects primordial du rôle du formateur de maîtres que nous aborderons plus loin.

Nous avons dans ce paragraphe traité des méthodes

et des contenus de la formation en insistant beaucoup plus et volontairement sur le premier point que sur le second. Il serait facile à présent, mais peut-être sans grand intérêt, de dresser une liste de thèmes qui peuvent ou doivent être abordés au cours de la formation. Aussi, plutôt qu'une énumération fastidieuse où la psychologie voisinerait avec la sociologie, elle-même accolée à l'économie, où la technologie se mêlerait d'un peu de sciences et la pédagogie d'un peu de méthodologie, préférons-nous aborder différemment quelques aspects particuliers de cette formation.

L'instauration dans la classe d'un climat favorable à une communication authentique entre le maître et les élèves et entre les élèves entre eux, est conditionnée par le degré de connaissance que le maître aura des élèves auxquels il s'adresse ou plutôt avec lesquels il est appelé à travailler. Cette connaissance de l'élève se situe notamment sur deux plans :

- connaissance psychologique ;
- connaissance sociale.

La connaissance de l'élève dont il est question ici

ne doit pas être assimilée à une connaissance théorique du type de celle qui est dispensée dans certains cours et qui concerne, dans le cas présent, la psychologie et la sociologie de l'adolescent. Certes, cette connaissance théorique et intellectuelle est indispensable. Elle constitue l'armature conceptuelle hors de laquelle toute connaissance vraie serait impossible. Nous entendons par connaissance vraie, non celle d'un élève imaginaire, mais celle directe et réelle des élèves de la classe.

La méthode des cas semble particulièrement favoriser une telle connaissance, d'autant plus si les maîtres sont invités non seulement à étudier des cas en groupe, mais à élaborer à partir de l'observation des élèves de leurs classes des cas qu'ils pourront soumettre à leurs collègues aux fins d'étude et d'analyse.

La connaissance des élèves de la classe représente par conséquent un des pôles de la formation des maîtres, connaissance pratique qui permettra de savoir qui sont ces adolescents du cycle pratique, à quel milieu social, économique ils appartiennent, comment ils se situent face à différents problèmes tels que ceux des loisirs, du savoir, de la culture, quelle est leur histoire, mais aussi quelles sont leurs aspirations et leurs attentes, non seulement sur le plan scolaire, mais également face à leur avenir social et professionnel. Un second pôle de la formation des maîtres correspond justement à cet avenir professionnel. Dans quel contexte économique devront-ils s'inscrire, quels postes se verront-ils offrir, quelle formation, professionnelle celle-là, se propose-t-on de leur apporter ?

Il est étonnant de constater combien les maîtres sont ignorants des problèmes sociaux, économiques et techniques de la société industrielle qui est la leur, des conditions de travail qui sont faites aux ouvriers et également des conditions de vie de ces ouvriers. Combien ont réellement visité une entreprise ? Combien se sont réellement entretenus avec des ouvriers, des employeurs, des syndicalistes ? Sur une voie parallèle, combien de maîtres connaissent les formes d'enseignement vers lesquelles se dirigeront leurs élèves au cours des scolarités ultérieures, ou les établissements qui les accueilleront ? Un groupe de maîtres du cycle pratique dont la plupart avait une dizaine d'années d'ancienneté, visitait récemment un collège d'enseignement technique. Pour la presque totalité d'entre eux, cette visite constituait le premier contact avec un établissement de ce type.

Ce sont certes moins les personnes que les institutions et les structures qui sont responsables de telles situations tout à fait contradictoires avec la volonté par ailleurs très affirmée d'ouvrir l'école et l'université sur le monde qui les entoure.

Avant de clore ce chapitre, nous voudrions aborder un dernier point sans prétendre, loin de là, avoir fait le

tour du problème des contenus de la formation des maîtres. En particulier, nous ne dirons rien ici de la formation scientifique et technique des maîtres du cycle pratique car ce sujet, à la fois particulier et primordial devrait faire l'objet d'un texte qui lui serait spécialement consacré.

La compétence des maîtres doit, c'est une évidence, se situer au niveau des disciplines à enseigner et de la pédagogie propre à ces disciplines. Mais d'une part, cette compétence est-elle suffisante et d'autre part, correspond-elle dans tous les domaines à ce que les élèves sont en droit actuellement d'attendre de l'école ? Dès que l'on envisage la classe comme un ensemble plus complexe qu'un simple emploi du temps impératif dont les horaires entrecoupés de brèves récréations correspondent à l'enseignement de disciplines particulières : le calcul faisant suite à la dictée et étant lui-même suivi d'un peu de géographie, la compétence des maîtres se pose d'une manière tout à fait différente.

Lorsqu'il s'agit par exemple, parce que l'actualité commande et motive l'élève, de traiter des questions telles que la guerre au Vietnam, la greffe du cœur, la mise sur orbite d'un nouvel engin spatial, la dévaluation d'une monnaie ou tel mouvement social dans certains secteurs de la vie nationale ; lorsqu'il s'agit de parler théâtre, cinéma, musique, télévision ; lorsqu'il s'agit de mettre en œuvre certaines activités particulières, d'organiser une coopérative, de lancer un journal scolaire ; lorsqu'il s'agit d'éducation physique et d'activités sportives, combien de maîtres se sentent désorientés, inquiets, voire angoissés. Alors, le havre du programme et du manuel, de la dictée ou de l'interrogation écrite apparaît comme un rivage salutaire, celui où la parole inquiétante de l'enfant est rejetée, proscrite, parce qu'elle remet en cause la belle architecture de la classe sage et disciplinée où les mains sur la table et les dos droits sont les gages de l'attention efficace et de la bonne relation.

Les maîtres veulent des outils et des recettes. Cette demande a suscité tant d'ironie, de sarcasmes et de non-réponses ; elle a été tellement analysée en termes de « trucs inutiles », de procédés mécanistes, illusoire ; elle a été tellement dévalorisée et les maîtres à travers elle, qu'actuellement les maîtres eux-mêmes prétendent s'opposer à toute formation qui consisterait en un apprentissage de cette nature. Cependant, la demande subsiste, de plus en plus forte. On l'a vue resurgir en termes de techniques et de méthodes.

Il est toujours facile de culpabiliser les gens et tout particulièrement les enseignants. Il suffit, et on ne s'en prive pas, de parler de l'inadaptation de l'enseignement aux exigences du monde moderne ; de signaler l'inadéquation des méthodes aux caractéristiques de la jeunesse actuelle ; d'affirmer la résistance des maîtres à toutes les

formes de changement et d'insister sur le caractère particulièrement sclérosant de la fonction enseignante. Le problème n'est pas de savoir si tout cela est vrai ou faux et d'argumenter indéfiniment à ce sujet, mais bien plutôt de proposer des solutions réelles et concrètes, d'en informer les maîtres, de leur donner les moyens intellectuels et matériels de mettre ces solutions en œuvre.

Une des dimensions non négligeable de la formation des maîtres doit donc se situer au plan de l'apprentissage et de l'expérimentation de techniques et de méthodes d'éducation, que ce soit pour mener la classe en général, que ce soit pour développer telle ou telle activité pédagogique particulière. Freinet insistait très fortement sur le rôle déterminant des techniques éducatives, en faisant l'hypothèse que la mise en place cohérente de ces techniques impliquerait nécessairement des modifications dans les modes d'accession au savoir, dans la relation maître-élèves et dans la socialisation de l'individu.

Pour développer une pratique professionnelle quelconque et tout particulièrement une pratique enseignante, il faut disposer du minimum d'outils permettant de le faire. Certes, il serait néfaste, dans une formation de maîtres de dissocier ce qui touche aux techniques et aux méthodes d'enseignement et ce qui touche, plus fondamentalement peut-être, aux attitudes et aux problèmes de communication, mais il serait tout autant dangereux de privilégier l'un de ces deux aspects, voire même de négliger totalement l'un ou l'autre.

IV. — LES FORMATEURS DE MAITRES

La fonction et le rôle du formateur renvoient à la situation éducative et notamment au contexte organisationnel et institutionnel dans le cadre desquels il exerce ses activités.

Aussi est-ce beaucoup plus par l'analyse de ce qui précède que par toute autre tentative de définition a priori, qu'il est possible, encore que malaisé de caractériser le formateur.

En effet, les modèles traditionnels et particulièrement celui du professeur de spécialité, dispensateur d'un savoir particulier, ne font pas référence à ce type d'homme qu'une terminologie indifférenciée qualifie généralement d'animateur de formation, de conducteur de groupe ou de formateur.

Il est certain que le statut du formateur n'est, pour l'instant du moins et dans quelque milieu que ce soit, pas socialement reconnu, qu'il n'a reçu, ni dans les secteurs privés, ni dans les secteurs publics, de consécration officielle.

Le formateur n'est ni un instituteur, ni un professeur, ou du moins ne l'est plus, encore que les fonctions

généralement dévolues à ces enseignants soient également les siennes.

Il est banal de dire que le rôle du formateur est de faire en sorte que la formation des maîtres puisse se développer selon les options définies plus haut, c'est-à-dire essentiellement d'une manière conforme aux motivations, aux attentes et aux désirs des maîtres.

Or, il est bien certain qu'il ne suffit pas de réunir les gens en groupe pour qu'il y ait formation véritable. Les groupes vivent selon certaines lois, obéissent à certaines règles qui exigent la mise en œuvre des fonctions propres à leur permettre de se structurer, d'évoluer et de réaliser les fins pour lesquelles ils sont réunis.

À la base, le formateur est un conducteur de groupe, ou mieux, un animateur pédagogique. Il assume, avec le groupe, la responsabilité totale de la formation de celui-ci, ce qui signifie qu'il exerce ou fait en sorte que s'exercent les fonctions essentielles de la vie de groupe et du travail en groupe.

Le formateur est à l'écoute du groupe. Il le guide dans sa démarche, l'aide dans sa progression. Il lui permet de clarifier ses objectifs, d'élaborer ses méthodes de travail. Il le recentre lorsque cela est nécessaire sur sa tâche ou lui fait prendre conscience des déviations dans lesquelles il s'engage. Il est à la fois un catalyseur et un révélateur.

Ce type d'animation que nous qualifions de pédagogique n'est directement assimilable ni à la directivité, ni à la non-directivité, de même que la « dynamique de groupe », au sens déjà traditionnel de ce terme, ne correspond absolument pas au travail effectivement réalisé par le groupe et à la pratique du formateur.

La compétence du formateur, face au groupe qu'il a la charge de conduire, ne s'exerce pas dans une spécialité particulière, mais dans tous les domaines qui concernent la formation des maîtres. Il est cependant certain que le formateur ne peut être en mesure de répondre lui-même à tous les besoins spécifiques qui se manifesteront en cours de formation.

Il devra néanmoins faire en sorte qu'il puisse être répondu à tous ces besoins et devra disposer pour cela d'un arsenal de moyens parmi lesquels on peut situer les « intervenants extérieurs » dont il a été question plus haut.

Il aura à choisir le ou les moyens qui lui paraîtront les plus pertinents et à les proposer au groupe, celui-ci ayant au préalable analysé en quoi et dans quelles limites il est capable lui-même d'élaborer une réponse à sa propre demande.

Dans cette perspective générale, les apports du formateur devront surtout se situer au plan méthodologique préparatoire aux enquêtes et aux études à mener par les maîtres durant les intersessions.

Enfin, pour clore ce paragraphe, remarquons qu'un des aspects essentiels du rôle du formateur concerne l'unification et l'évaluation de la formation. Celle-ci ne doit en effet pas représenter une mosaïque plus ou moins organisée et structurée, mais former un tout intégré à la personnalité globale de l'individu.

EN GUISE DE CONCLUSION

Parmi les nombreux points que cet article n'a pas traités ou qu'il s'est contenté d'effleurer, il en est quelques-uns qu'il peut être intéressant d'évoquer ici, au moins en guise de conclusion.

L'éducation permanente des maîtres dont le principe a été affirmé au début de ce texte constitue à tous les niveaux, une condition essentielle pour la réussite de l'expérience entreprise. Faute en effet de manquer son but et de n'être peut-être qu'une sorte de caricature, la formation, telle qu'elle a été décrite plus haut, ne représente qu'une dimension, un point de départ de cette éducation permanente. Institutionnellement, il semble bien que celle-ci soit possible et qu'elle corresponde à une attente réelle des maîtres ; encore faudrait-il d'une part que la formation soit considérée comme partie intégrante de la fonction enseignante et que d'autre part des moyens suffisants soient dégagés pour sa mise en œuvre effective.

Un tel système, redonnant à la formation son véritable sens de développement permanent de l'individu, peut également permettre de promouvoir à la base, c'est-à-dire dans la classe, la recherche en éducation. On s'est assez aperçu combien les recherches menées hors du milieu scolaire, y trouvaient difficilement une transposition ou une application directes ; combien le dialogue entre les chercheurs et les praticiens était parfois impossible à établir. Analyser cette situation par la seule résistance des maîtres aux changements qui leur sont proposés est insuffisant. Le mouvement qui consisterait par contre non seulement à associer les maîtres à la recherche, mais à leur permettre de devenir dans leurs classes de véritables agents de recherche, et par conséquent de changement, constituerait très certainement un puissant facteur du renouveau pédagogique que l'on s'évertue actuellement à chercher.

Gérard BARBARY

maître-assistant à l'Institut national de
formation des adultes de Nancy.

LE PHILOSOPHE ET LA PEDAGOGIE

« L'homme libre ne doit rien apprendre en esclave ; car si les travaux corporels pratiqués par force ne font aucun mal au corps, les leçons qu'on fait entrer de force dans l'âme n'y demeurent pas. »

Platon, République 536-e

La grande majorité des professeurs de philosophie reste persuadée que le mot liberté n'est pas vide de sens. Beaucoup adhèrent à cette phrase de Lachelier que reprend un manuel trop connu : « Je ne sais pas ce qu'est la philosophie ». Mais cela proclamé, on ne s'en préoccupe plus guère, et commence une année d'enseignement autoritaire. C'est donc là une contradiction, puisque ce qui est dit ne s'aperçoit plus dans ce qui est vécu. Dans la situation que nous vivons en Tunisie, le problème se complique encore, car la culture où nous intervenons est radicalement différente de celle que nous a transmise l'université française. Elle a ses valeurs propres qui ne sont pas forcément à piétiner, même si, au premier abord, elles paraissent curieuses à nos esprits occidentaux. Il ne s'agit pas ici d'opportunisme, et pour moi la critique vaut dans les deux sens : je ne souhaite pas abandonner ce que je suis mais ne voudrais pas non plus amener les autres à être identiques à moi. Je voudrais que les valeurs reconnues ne proviennent pas de normes extérieures aux personnes. Et, au fond, un pays en voie de développement a surtout besoin de personnes chez qui on a cherché à développer le sens de la création.

Chacun, dans le métier d'enseignement, est amené à

définir son attitude en fonction de son expérience, à recopier ou à s'opposer à l'image du professeur que ses maîtres lui ont présentée. Pour peu que l'on ait l'esprit critique, il est difficile cependant d'en rester à une copie naïve ou à une opposition stérile. Le but de l'enseignement, pour moi, n'est pas de fournir des copies conformes d'un certain type d'homme où se retrouveraient les valeurs communément admises, n'est pas de faire passer au même moule rigide des personnalités qui ne peuvent s'épanouir que si leurs originalités ont la possibilité de s'exprimer. En cela consiste mon opposition, puisque, durant mes années d'enseignement secondaire j'ai pu faire l'expérience de cette tentative d'écrasement des personnes dans l'institution bretonne où j'étais interne. Le but recherché plus ou moins consciemment était là de niveler les individus, de faire que tous deviennent interchangeable, qu'aucune originalité ne vienne au jour. Le but était atteint au-delà des espérances.

La manière traditionnelle de communiquer le savoir a souvent été critiquée. Qu'on en permette toutefois une critique rapide, une caricature peut-être, ne serait-ce que pour mettre en évidence les principes d'une pédagogie inspirée de Carl Rogers, d'une pédagogie qui veut aller jusqu'au bout de la liberté. Dans l'acte d'enseignement, les rôles de chaque partenaire sont fixés par l'opinion d'une façon rigide. Quand les parents conduisent leur enfant au lycée, ils s'attendent à un comportement bien déterminé de la part du professeur, de l'administration, de l'enfant lui-même. Les rôles sont fixés et chacun joue son personnage. Tout est clair et, en général, cela fonctionne bien, les intéressés ayant la même image du processus d'enseignement. Quand un des termes ne répond plus à l'attente des autres, il conduit sur lui leurs attaques ; la répression rétablit l'ordre. On attend que le professeur, dès le début de l'année, s'assoit derrière le bureau, se perche sur l'estrade. Il est le point de mire d'une classe, trop contente souvent que ce soit au seul professeur à faire les efforts. Il s'acharnera à répondre aux questions que lui propose un programme, organisant son cours à partir de sa problématique. Il ne faut pas nier qu'il y ait parfois des tentatives de dialogue, mais elles sonnent faux pour la plupart, apparaissant téléguidées. C'est encore le professeur qui tire les ficelles d'un dialogue qu'il a voulu instaurer, qu'il veut conduire, et dont, à l'avance, il connaît le résultat. En un mot, le professeur accepte sans critique un pouvoir que lui accordent les partenaires de l'acte d'enseigner. Et, si on lui reproche quelque chose, c'est presque toujours de ne pas exercer avec assez de violence son dirigisme. Dans cette relation figée, sans fissure, comme la tranquille distribution du savoir. La stérilité d'un tel enseignement est mal reconnue. Quelqu'un me disait avoir fait autrefois une excellente année de philosophie, avoir eu un cours extraordinaire. A la réflexion il s'est avéré que la

satisfaction de cette personne tenait de ceci qu'elle conservait un épais cours de philosophie dont elle ne se rappelait rien. Comme le dit Michel Lobrot, « Qui n'est jamais préoccupé de savoir ce qui reste, au terme des études, quelles qu'elles soient ? on se doute bien sûr qu'il ne reste pas grand-chose, mais on se rassure avec la fameuse phrase qui affirme que la culture c'est ce qui reste quant on a tout oublié » (1).

Cet état de chose rassure nos bonnes consciences. Mais que d'efforts dépensés pour peu de résultats. S'il ne reste rien de ces longues années d'études, après tout, il serait légitime de penser qu'elles ont été inutiles. Poser le problème de l'enseignement c'est peut-être d'abord se demander ce qu'on en attend. Et si on en attend l'acquisition d'un savoir, c'est déjà l'enseignement traditionnel qui est à remettre en cause. Mais l'enseignement doit se situer à deux niveaux, voir que sa tâche est double. Il y a le programme, mais aussi l'envie d'apprendre, les motifs. Et ainsi il faut distinguer deux plans qui toujours se mêlent, celui de l'information et celui de l'affectivité, dont on aura le plus grand compte à tenir pour prendre en charge la réalité totale. Le rôle de l'enseignant serait alors tant de formation que d'information, et notre tâche fondamentale serait d'éveiller chez les élèves cette envie d'apprendre. C'est pour cette raison que la phrase de Rogers est importante à méditer, même si les conditions actuelles de l'enseignement la font paraître utopique : « Ceux qui désireraient apprendre quelque chose se réuniraient librement pour le faire » (2).

La question n'est d'ailleurs pas de renverser les institutions actuelles pour imposer une autre manière de voir. Les classes pilotes, les lycées pilotes ne débouchent sur rien. Ils resteront sans doute éternellement « pilotes », sans que personne ne puisse les suivre, puisque dès le départ ils se sont placés en dehors de la réalité. Le problème est plutôt de regarder en face la réalité du groupe scolaire maître-élèves, pour voir comment, à l'intérieur des institutions actuelles, il est possible de répondre à ces buts de formation et d'information, afin que soit remplie la tâche pédagogique. Comme le dit encore très bien Lobrot, un changement réel ne peut intervenir que s'il provient de la base, que si se transforme la relation maître-élèves. Cela est possible à partir des principes que Carl Rogers nous a appris à reconnaître.

Pour lui, l'inadaptation en général est la conséquence d'une aliénation qui amène progressivement les individus à se voir avec les yeux des autres, au travers des jugements d'autrui. Petit à petit s'accroît ainsi la distance à notre expérience et nous sommes dépendants. Nous sommes entrés dans le moule en abandonnant bien sûr ce qui était notre richesse. Il y a donc un choix à faire dès le départ. Voulons-nous des individus libres et créateurs ou au contraire des individus sans problèmes mais fades ?

Dans la première hypothèse, nous devons transformer la relation de l'enseignement et de l'élève, car on ne peut valablement prétendre que quelqu'un puisse apprendre la liberté et la création à partir de la non-liberté et du conformisme. Le style non-directif répond à ce choix. Procédant d'une expérience vécue, il est difficile à décrire puisqu'il se fonde sur des paradoxes que la vie dépasse mais que l'intelligence a du mal à admettre. De plus, ce style est sans doute impossible à apprendre ou à comprendre à travers les exposés qui en sont faits. Quelques traits le définissent fondamentalement. Tout d'abord, c'est un style ou une attitude, c'est-à-dire le contraire d'une technique ou d'une recette ; il ne peut être recopié, il doit être vécu en profondeur. Par là se comprend l'exigence rogerienne de base, qui englobe peut-être toutes les autres : il faut être soi-même, refaire à l'envers ce qu'une éducation rigide a mal fait, retrouver la spontanéité et l'auto-évaluation. Être soi-même, c'est-à-dire être ouvert à son expérience propre, parvenir à ce qu'elle soit toute présente à la conscience ; c'est la condition d'une personnalité cohérente. Ensuite, être soi-même, cela exige que, dans la communication, la cohérence de ce qui est dit et de ce qui est vécu soit respectée. Rogers appelle cela la congruence. Les personnages fabriqués ne valent plus. L'acte d'enseigner est par là redéfini. La première chose est d'établir une communication valable. Elle serait fondée sur ceci que l'enseignant s'accepterait lui-même tel qu'il est, accepterait autrui tel qu'il est, comprendrait autrui du point de vue d'autrui lui-même, et enfin communiquerait à autrui quelque chose de cette compréhension. Dans ces conditions la dynamique de la situation entraîne autrui à changer, à devenir soi-même, à être plus proche de son expérience. « Qu'est-ce que cela veut dire, devenir soi-même ? Cela semble indiquer une diminution de la peur des réactions non réfléchies de son organisme, une croissance graduelle de la confiance — accompagnée même d'affection — dans l'assortiment complexe, varié, riche de sentiments et de tendance qui existent en soi au niveau organique ou organismique. La conscience au lieu d'être la gardienne d'un tas d'impulsions dangereuses et imprévisibles, de sentiments et de pensées, dont peu ont l'autorisation de voir la lumière du jour, s'installe confortablement au milieu d'impulsions, de sentiments et de pensées qui, à l'épreuve, se montrent en état de se gouverner eux-mêmes de façon très satisfaisante quand on ne les garde pas par peur ou autoritairement » (3). On fait ainsi l'hypothèse que l'élève est

(1) Michel Lobrot, *La pédagogie institutionnelle*, Gauthier-Villars, 1966, p. 3.

(2) Carl Rogers, *Le développement de la personne*, Dunod, 1966, p. 199.

(3) Carl Rogers, op. cité, p. 157.

capable d'acquiescer par lui-même un savoir significatif ; la sécurité lui sera donnée par le climat d'acceptation inconditionnelle, et sa créativité pourra s'exercer. Il ne faudrait pas voir ici un optimisme naïf, un angélisme, car, si l'hypothèse de départ est celle d'une confiance totale dans les possibilités d'auto-développement de chacun, la pratique montre que l'acceptation de soi-même et d'autrui ne va pas sans une difficile expérience de l'angoisse, expérience fondamentale que Max Pagès décrit bien dans son livre (4).

C'est à partir de là que j'ai voulu tenter d'enseigner la philosophie dans une classe terminale d'un lycée de Tunis. La classe n'était pas constituée pour les besoins de la cause, mais elle était « normale ». Dix-huit élèves la composaient, toutes issues de milieux sociaux différents, et titulaires de la première partie du baccalauréat. Leurs âges allaient de dix-sept à vingt-deux ans. Nous avions sept heures de philosophie par semaine et deux heures de français, réparties ainsi : lundi matin (deux heures), mercredi matin (deux heures), jeudi matin (deux heures), jeudi après-midi (une heure), vendredi matin (deux heures) (5). Pour réaliser cette expérience, quelques mois à l'avance, j'avais entretenu la directrice du lycée des possibilités d'appliquer les données de la psychologie actuelle à la pédagogie. Il était extrêmement important d'obtenir son accord, car des tentatives de ce genre sont radicalement impossibles si l'administration ne les soutient pas. Ce dialogue dura tout au long de l'année, et la confiance qu'elle me fit contribua pour beaucoup à établir un climat de sécurité psychologique satisfaisant. Nous avions d'un commun accord prévenu les services de l'Éducation nationale, et s'il n'y a pas eu réponse positive de leur part, aucune réponse négative n'est toutefois venue entraver les travaux en cours. Rien donc ici de cet anarchisme dont Boucart accusait les disciples de Max Pagès dans un numéro des « Cahiers Pédagogiques » en date d'octobre 1966.

La mise en route est toujours difficile dans des entreprises de ce genre. Et pourtant c'est dès les premières heures de l'année scolaire que s'établit la relation originale du maître à l'élève. On peut même se demander s'il est possible, après avoir tenu une certaine attitude au début, de la changer une fois qu'elle est engagée. Cela veut dire, entre autres, qu'il n'y a pas de moyen terme, qu'on ne peut composer avec l'attitude traditionnelle. C'est dès le départ qu'il faut se jeter à l'eau. Les problèmes sont multiples. Que dire ? Comment s'installer ? Faut-il se mettre au fond de la salle et attendre ? Faut-il entasser les tables pour laisser aux élèves l'initiative de l'organisation matérielle ? Il n'y a pas de recettes. Pour ma part, j'avais choisi de disposer les tables en cercle, partant de l'idée que, si je voulais instaurer une relation nouvelle, il n'y avait pas de raison que je n'en prépare pas l'infrastructure matérielle.

Et je me suis placé au fond de la salle, à une table du cercle ; les élèves un peu surprises, se sont assises. J'ai fait alors un exposé d'une dizaine de minutes où j'essayais de situer la tâche (à cet effet j'avais fait ronéoter le programme de philosophie), de donner les indications sur les instruments de travail, puis de définir les conditions de travail et mon attitude, insistant sur la liberté dans l'organisation de la tâche. Par tout cela j'essayais d'indiquer aux élèves que j'étais à leur disposition pour les aider dans leur travail, que j'étais là pour répondre aux besoins qu'elles exprimeraient et non pour répondre artificiellement à des demandes artificielles. L'exposé n'était pas théorique, mais il n'a pas été perçu. Cela est dû à ce que la majorité des exposés faits en cours ne correspondent à rien pour les élèves. Mais que retiennent-ils alors des exposés quotidiens faits tout au long de l'année scolaire ? On ne retient que ce qui est significatif pour nous, que ce qui est réponse à une interrogation vérifiable. Commença alors une longue période de trois semaines environ, où j'essayais de faire percevoir par mon attitude effective que j'acceptais inconditionnellement ce qui se passait au cours des séances de philosophie, où je tentais de vivre avec certitude cette confiance dans les possibilités internes de chacun. La première manière d'exprimer ce respect est sans doute de respecter le silence qui, au fil des heures se fait de plus en plus lourd à supporter (6). Il ne faudrait pas croire cependant qu'il ne se passe rien et que les participants sont inactifs. Peut-être même est-il légitime d'affirmer que cette période de départ est plus riche pour qui sait observer. Le travail du groupe, à qui on vient d'ôter la sécurité traditionnelle, est alors de se constituer une sécurité nouvelle, moins extérieure, qui va permettre la tâche et la rendre significative. Ce qui est apparu, c'est une angoisse se traduisant concrètement en une agressivité gestuelle et plus ou moins camouflée d'abord verbale et très explicite au bout de très peu de temps. Il s'établit un système de pression visant à me faire reprendre l'attitude traditionnelle. Les élèves parlèrent de ne plus travailler, de ne plus venir au cours, et même me menacèrent de se suicider. Elles virent certains de leurs anciens professeurs. Quelques-uns compatirent, d'autres, mieux au courant de la méthode, cherchèrent plutôt à en dégager le côté positif. Quelques

(4) Max Pagès, *L'orientation non-directive*, Dunod, 1965.

(5) La répartition des séances n'est pas un problème futile, car elle a une grosse incidence sur le déroulement du travail. Les deux heures du lundi matin furent souvent inutilisées jusqu'au jour où les élèves décidèrent de les consacrer au français, marquant ainsi leur isolement.

(6) Dans une expérience plus récente, j'ai pu constater que cette période de départ pouvait être plus courte, et cela sans doute parce que j'étais moins défensif à l'égard de mes sentiments, moins angoissé, plus proche de mon expérience.

parents intervinrent, mais, à vrai dire, assez timidement (7). Au bout de trois semaines les élèves en étaient arrivées à cette idée que la méthode pouvait s'appliquer partout ailleurs que dans leur classe. L'angoisse grandissante amena le groupe à faire une démarche d'ensemble auprès de la directrice. Elles exprimèrent leur mécontentement, mais la directrice réussit à leur faire percevoir la confiance qu'elle avait et les élèves aperçurent que tout cela n'avait pas été inutile. Le lendemain de cette entrevue, elles m'annoncèrent leur décision de commencer l'étude du programme.

Il est intéressant de remarquer comment l'angoisse a d'abord été dépensée négativement, puis s'est ensuite investie positivement sur la tâche à accomplir. C'est une des conséquences habituellement reconnue de l'attitude de respect inconditionnel. Le rôle du professeur est d'aider le groupe à élucider cette angoisse, à en faire apparaître le sens.

Une seconde période commença ici, dominée par l'euphorie, période assez courte (une dizaine de jours). L'organisation adoptée par les élèves n'était en somme que la répétition de la situation traditionnelle. Une élève, possédant sans doute quelque autorité implicite sur ses camarades, fit office de professeur. Elle en recopia tous les gestes officiels, à tel point que l'on eût pu croire à une caricature. Malgré tout, cela donna satisfaction au groupe, bien qu'une minorité de participants fit parfois sentir vertement son insatisfaction. Il leur semblait qu'elles n'avaient rien à apprendre d'une égale. L'expérience des compositions ramena le groupe dans une phase dépressive. Les élèves eurent le sentiment qu'en notant leurs devoirs, c'était plus globalement leurs personnes que je jugeais (ce qui aurait été contradictoire de ma part). Elles tentèrent de me faire admettre que finalement, en mettant une note, c'était mon attitude elle-même que je notais. C'est bien sûr un problème important, et dans une situation non-directive les compositions apparaissent comme des abcès. Le premier trimestre, j'y étais présent, mais refusais de surveiller. Cela fut très difficile à supporter pour les élèves. Pour les deux autres compositions, je surveillai de la façon la plus traditionnelle, et finalement les élèves en furent moins perturbées. Cette deuxième attitude me paraît d'ailleurs mieux en accord avec la situation. L'échantillonnage des notes était très normal, mais les élèves conclurent à un échec et refusèrent le travail pendant quelque temps. La dynamique de la situation se comprend bien si on se représente le groupe en trois catégories : ceux qui approuvent, les opposants et les indifférents. Finalement c'est la masse indifférente qui, selon qu'elle approuve ou non, fixe l'équilibre du groupe : c'est le centre qui gouverne.

Tant bien que mal le trimestre prit fin, le groupe se raccrochant sans illusion au leader-professeur. Une séance

d'évaluation eut lieu, où étaient présents ma femme qui est psychologue et un camarade sociologue. Je lui avais exposé auparavant le but de mon travail, et ma manière de procéder. Plus proche des méthodes de Moreno, il voulait jouer un rôle, afin de provoquer un changement dans la structure du groupe. Quant à moi, je le voyais comme un observateur, au même titre que ma femme. Il y eut donc un malentendu entre nous et lui choisit volontairement le rôle du diable. Il réussit parfaitement à fixer sur lui l'agressivité latente. Le groupe ressentit cela comme une manipulation. J'en sortis blanchi à ses yeux, malgré moi, car je n'avais pas voulu cette évaluation théâtrale.

Les habitudes furent rapidement reprises à la rentrée de janvier et durèrent jusqu'au jour où le groupe aperçut sa dépendance par rapport au leader-professeur. Elle fut sentie, quand le leader, devant l'inattention des autres, décida d'arrêter un exposé qui venait de commencer. Revint alors une période dépressive. Elle aboutit à une remise en question qui me parut plus radicale que les élèves ne le crurent. Le problème était que tout le monde puisse s'exprimer afin que la décision du groupe soit significative. Je commençai par faire un exposé des motifs qui me conduisaient à tenir une telle attitude, puis proposai un vote pour ou contre la continuation de l'expérience. Le vote terminé (les voix pour ou contre étaient égales entre elles et aussi à celles des indifférents), il m'apparut que l'expérience était beaucoup moins en question que l'organisation même du groupe, et je demandai à chacun d'explicitier les motifs de son vote. Un deuxième scrutin décida de la continuation, à condition que la tâche soit d'abord organisée, elle fut donc répartie, avec mon aide mais sans que j'impose quoi que ce soit. Une longue période d'exposés nous achemina ainsi cahin-caha jusqu'à la fin du programme. Nous étions alors fin avril.

De nombreux phénomènes seraient intéressants à analyser. Je n'en retiendrai que deux. Le premier concerne la vie même du groupe. Une des élèves s'opposa jusqu'au troisième trimestre à cette forme de travail, et génaît réellement le groupe. Il est extrêmement curieux de voir que pourtant elle était utilisée à chaque séance, par exemple pour lire des textes, le groupe pensait lui-même ses plaies, sans peut-être trop s'en rendre compte. La situation fut éclaircie au moment où un sociogramme montra son rôle de leader informel. Dès ce moment d'ailleurs son attitude changea et, poussée aussi par la proximité de l'examen, elle se lança dans une tâche positive (encore insuffisante peut-être car elle ne fut pas reçue). Le second fait pourrait servir à mesurer l'évolution du groupe, et des senti-

(7) C'est peut-être là un trait culturel. En Tunisie les parents d'élèves ont dans les professeurs, une confiance plus grande qu'en France par exemple. Cela peut se comprendre par la situation actuelle du pays. Notre travail en est souvent facilité.

ments positifs à l'égard de la méthode. A. de Péretti, psychosociologue à l'A.R.I.P. était de passage à Tunis pour une série de conférences. Il eut cette attention de venir dialoguer avec notre groupe. Et curieusement les élèves lui posèrent cette question : « Croyez-vous que l'on puisse faire un enseignement de style non-directif dans une classe autre que la nôtre ? » Elles indiquaient ainsi le renversement qui s'était effectué par rapport au premier trimestre.

Le troisième trimestre me semble avoir été le plus fécond. Les élèves étaient alors rassurées puisqu'elles en avaient terminé avec le programme scolaire. Le programme, cette hantise de la note ou de l'examen, sont un obstacle à la connaissance significative ; et s'il y a une tâche nécessaire à définir, il faudrait apprendre à la voir, la situer à sa place, faire qu'elle ne soit plus le but unique et la norme extérieure du travail. Toujours est-il que le troisième trimestre se passa en discussions intéressantes les élèves. Puis au fur et à mesure que l'examen approchait, ainsi d'ailleurs que la séparation (l'éclatement du groupe), une analyse de l'anxiété se fit qui permit une vision plus juste de l'examen lui-même. Cela non plus n'est pas futile. Que l'on pense au nombre des élèves qui se « droguent » pour être rassurées.

Pour conclure cette analyse rapide, et avant de passer aux problèmes que pose cette façon de procéder, je dirais que l'enseignement ainsi conçu repose sur l'idée que les élèves ne sont pas des machines à apprendre, mais des personnes qui apprennent, pas plus que l'enseignant n'est une machine à enseigner ; que la présence du professeur au groupe doit être la plus personnelle possible ; que le but visé est sans doute l'examen mais aussi plus que l'examen. L'enseignant n'est pas uniquement psychologue, mais il doit savoir que conduire une classe et l'aider se fait aussi bien au niveau de la tâche qu'à celui des sentiments, obstacles ou au contraire tremplins de l'apprentissage. Au fond il suffit d'accepter de voir toute la réalité, de la voir comme elle est, d'admettre que chacun apprend seul et par le dialogue avec autrui.

Les problèmes sont pourtant nombreux. A tous, il n'y a sans doute pas de solutions toutes tracées. Dans un établissement, l'ilot non-directif peut apparaître comme une provocation. Les rapports qui se créent avec les parents n'ont pas été difficiles pour les raisons que j'ai dites. Plus délicats sont les rapports avec les collègues et d'une façon générale avec les « adultes » qui ont quelque droit de regard sur le professeur. Les élèves, dans la perturbation de départ, confient facilement leurs soucis aux anciens professeurs, en vue de les faire intervenir près de l'hurluberlu qui ne suit plus la norme admise. La grande majorité de ceux-ci prennent pitié des élèves et répondent souvent à leurs plaintes. Cette attitude se comprend si on la relie à la remise en question qu'amène

le style non-directif. Les collègues peuvent se sentir dévalorisés, dépassés par une situation inhabituelle. De plus, quand on se contente d'une vision extérieure, non-directif et laisser-faire peuvent paraître identiques. On peut, à cette agressivité de l'entourage trouver un autre motif plus profond. Le raisonnement implicite est alors du type : « Si j'avais été dans une telle situation quand j'étais élève, j'aurais eu tellement peur que cela m'aurait conduit à la catastrophe. Donc il est mauvais de penser ainsi le travail de l'enseignant. » Je n'ai pu étudier avec précision ces réactions et les échos que j'en ai eus me sont parvenus indirectement. Mais il est important de reconnaître que l'agressivité des collègues est un fait, et que, si on l'accepte inconditionnellement (par exemple en ne refusant pas le dialogue), elle peut être dépassée.

Mais, problème autrement important, quelle est la valeur du travail des élèves ? Dans l'enseignement secondaire, les matières sont multiples (8) et le candidat au baccalauréat ne peut se permettre de négliger l'une ou l'autre. Il est certain que le style non-directif conduisant l'enseignement d'un seul professeur peut perturber le travail global. Par exemple, au début de l'année, les élèves sont si anxieux qu'ils ne peuvent s'adonner à aucune tâche suivie. De plus pour la matière enseignée selon ce style (comme ici la philosophie), il peut paraître que les élèves « bachotent » et que le professeur se repose. C'est une critique qui m'a été faite indirectement ; on disait que mes élèves reprenaient les cours dictés par d'autres professeurs dans les lycées voisins, qu'elles remplaçaient l'inexistence de mon cours par des manuels. Quant aux travaux écrits de dissertation, je n'en ai pas imposés (hormis les trois compositions que l'on m'a demandé de faire), et on peut penser que ces élèves en ont été désavantagés.

Seul le premier problème signalé me semble important, car les autres ont leur solution. Je sais que certaines élèves ont été « collées » avec d'excellentes notes en philosophie (13/20 pour l'une) et des notes lamentables dans les matières dites secondaires. Mais la question serait à poser de savoir ce que l'on attend de l'encyclopédie des programmes et des matières. Ici d'ailleurs je ne pense pas que la méthode traditionnelle résolve mieux le problème, et je crois à la valeur du style non-directif. C'est dire que je ne vois pas de raison valable pour changer d'attitude. Quant à savoir si les élèves bachotent, si elles sont désavantagées, je crois pouvoir affirmer que non. J'ai pu constater qu'elles ont lu plus

(8) En Tunisie il faut aussi compter avec l'enseignement littéraire de l'arabe, l'instruction civique et religieuse, la Pensée Islamique (cours de philosophie musulmane), qui font l'objet d'interrogations écrites ou orales le jour de l'examen. Les horaires sont donc très chargés ; une trentaine d'heures de cours hebdomadaire en classe de philosophie.

qu'on ne le fait en général, et des auteurs considérés pourtant comme difficiles : Platon, Descartes, Freud, Bergson, Sartre, Merleau-Ponty... On dira qu'elles ne les ont pas compris, qu'elles ne peuvent les comprendre. Cela est radicalement faux et il serait facile de montrer que le contact avec les grands auteurs, et avec des textes intégraux, est ce qui reste de plus profitable pour l'enseignement de la philosophie. Pour aider l'élève, il me paraît préférable de le mettre en présence des textes eux-mêmes, non pas de lui pré-digérer toutes les connaissances, car ce serait peut-être cela la *démagogie*.

Il est aussi aberrant d'imposer un rythme collectif de travail, alors que tout le monde admet que les rythmes sont différents chez les individus. Donner les dissertations tous les quinze jours ou toutes les trois semaines est pratique pour le professeur. Cela rassure tout le monde. Mais le résultat est qu'une grande majorité des devoirs est faite à la hâte, comme un *pensum*, et que élèves et professeur perdent leur temps. J'avais donc dit que je corrigerais les devoirs qu'on me remettrait, mais n'en

est ici significatif ; à la fin de l'année scolaire, après la distribution des prix, les professeurs sont reçus à un goûter. Nous avons invité les élèves des classes terminales. Seules les élèves présentes de la classe « non-directive » ont « osé » venir.

Il est maintenant important de préciser l'attitude non-directive pour apercevoir qu'elle n'est pas une technique nouvelle et qu'elle comporte un risque. Dans une telle relation, on cherche à passer d'une structure de type « amphithéâtre », où les membres du groupe sont tournés vers un seul d'entre eux (fig. 1), à une autre, fluide, où l'idéal serait que chacun soit en communication effective avec tous les membres du groupe (fig. 2). Il n'y aurait pas de place privilégiée et l'autorité serait une fonction du groupe. Ce changement ne peut s'opérer par des techniques particulières. Les techniques ne sont que des moyens d'action et ne comportent pas en elles la norme de leur utilisation. C'est pour cela qu'il n'en a guère été question ici (9). On ne fait que rafistoler la machine en proposant des techniques nouvelles et c'est

| Notes sur 20 | | 6 | 6,5 | 7 | 7,5 | 8 | 8,5 | 9 | 9,5 | 10 | 10,5 | 11 | 11,5 | 12 | 12,5 | 13 |
|-----------------|-------|---|-----|---|-----|---|-----|---|-----|----|------|----|------|----|------|----|
| Nombre d'élèves | juin | | | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | | 5 | | | 1 | | 1 | 2 |
| | sept. | 2 | | 1 | | 1 | 1 | | | 3 | | | | 1 | | |

Juin : moyenne : 9,6.
médiane : 9,5.

Septembre : moyenne : 9.
médiane : 8.

imposerais aucun. Je dois reconnaître que peu me sont parvenus. La solution trouvée fut que, en dehors des heures de cours, un après-midi tous les quinze jours, je me mettais à la disposition des élèves qui voulaient travailler la technique de la dissertation. Celles qui ont participé à ces séances ont fait de réels progrès.

Les résultats obtenus à l'examen ne démentent pas ce qui vient d'être dit. Il ne faut pas accorder aux notes plus d'importance qu'elles en ont. D'ailleurs pendant l'année ma notation était plus sévère. Mais elles permettraient de voir que, dans les conditions concrètes de l'examen, les élèves n'étaient pas désavantagées. Au total 10/18 ont été reçues au baccalauréat, 8 en juin, 2 en septembre.

Mais plus que ces résultats, il est intéressant de remarquer que l'adaptation des élèves à leur entourage en général a été amélioré. Telle d'entre elles constatait que les rapports avec ses parents étaient devenus plus faciles. Telle autre considérée comme peu intelligente jusque-là, a pu se classer dans les premières tout au long de l'année, et ceci dans toutes les matières. Un fait

là la raison de nombreux échecs pédagogiques. Car une technique ne prend son sens qu'à l'intérieur du climat où elle s'exerce. Si le climat reste autoritaire, le change-

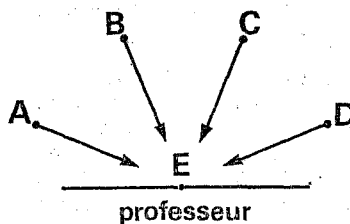


fig.1

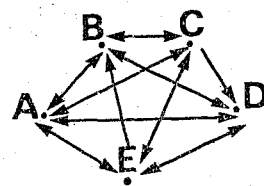


fig.2

(9) A ce propos on peut consulter Kinget et Rogers, *Psychothérapie et relations humaines*, t. II, Nauwelaert, et aussi Pagès, *L'orientation non-directive*, pp. 35 - 64.

ment est infime. Dans un style non-directif, c'est-à-dire dans la volonté vécue d'être libre, et aussi de respecter inconditionnellement autrui, toutes les techniques peuvent être utilisées, car alors elles n'auront pas le sens d'une manipulation, et elles serviront à aider le groupe dans sa compréhension du problème du moment. Ainsi, comme le montre Max Pagès, faire un cours sera, selon le contexte, la solution « non-directive », si c'est un besoin reconnu du groupe.

Il faut donc savoir qu'une telle méthode d'enseigner ne s'apprend pas uniquement dans les livres et qu'il serait fort imprudent de s'y lancer sans l'avoir d'abord expérimentée dans une expérience concrète, sans avoir vu consciemment le risque qu'elle représente. Car « non-directif » n'est pas « laisser-faire ». Celui qui laisse faire est absent du groupe. Rien ne peut le toucher et il n'a pas grand risque à tenir son attitude. A l'opposé est le style non-directif. Il signifie qu'on ne comprend que ce qui est vécu « de l'intérieur », qu'on ne peut saisir ce qui se passe dans un groupe qu'en participant aux sentiments qui s'expriment, avec l'écart juste nécessaire pour ne pas être aliéné. Le rôle de l'animateur non-directif est d'élucider les besoins qui se font jour dans le groupe. Il est profondément impliqué dans cette tâche de changement qu'il a entreprise, et sait que lui aussi changera. Il s'est placé volontairement dans le changement. Les façades habituelles, les personnages tout faits ne peuvent plus le protéger, puisqu'il essaie de se représenter la totalité de son expérience. Ainsi, il est peut-être plus vulnérable que d'autres, car, dans cette attitude d'acceptation inconditionnelle, sentiments positifs et négatifs retentissent en lui avec plus d'intensité que de coutume. Il est certain qu'à quelques moments de cette relation, l'agressivité est énorme et si difficile à supporter qu'on serait tenté de manipuler le groupe pour la faire cesser. Il y a donc un risque à voir clairement, afin de ne pas s'engager légèrement dans une entreprise qui s'avèrerait par la suite incontrôlable. C'est ainsi que Breuer a fui devant le comportement de sa malade. Il ne peut être question de jouer les apprentis-sorciers, surtout peut-être à cet âge de l'adolescence, où on a l'impression de manier de la dynamite (10). La nécessité d'une formation concrète apparaît par là pour ceux que tenterait un enseignement de style non-directif. C'est une réforme complète du conseil pédagogique qu'il faudrait entreprendre, en ne mettant plus l'accent sur les techniques d'enseignement mais sur l'attitude de l'enseignant dans le groupe scolaire. On apprendrait ainsi à l'enseignant à exercer sa sensibilité, à percevoir les sentiments implicites qui sont le fond de la vie de tout groupe. Et si le style non-directif n'est pas applicable par tout un chacun (il correspond vraisemblablement à certains types de personnalité), chacun pourrait bénéficier d'une telle expérience, en voyant comment l'équilibre est toujours entre

une certaine euphorie (où s'expriment de forts sentiments positifs) et une dépression (moments d'agressivité intense) ; en apercevant comment autoritarisme et manipulation sentimentale sont les véritables obstacles à une communication significative du savoir.

Nous étions partis de la liberté, pour montrer les conséquences qui en découlent si on n'en fait pas un concept vide de sens. La pratique pédagogique trouve ainsi sa raison d'être à l'intérieur d'une philosophie de l'avènement (11), telle qu'on la voit décrite dans les ouvrages de Merleau-Ponty par exemple. Il ne s'agit plus d'imposer à l'acte pédagogique une signification venant de l'extérieur, mais l'analyse se fait hic et nunc, qui élucide le sens qui vient au jour et que l'animateur aide à naître. Ce sens n'est jamais totalement prévisible, mais jamais non plus tout indépendant du contexte où il s'insère. Si on va jusqu'au cœur de l'expérience humaine, on trouve, au-delà de l'ambivalence à quoi Freud s'arrêterait, un noyau « positif » non ambivalent qui se découvre dans une difficile expérience de l'angoisse. En découvrant cette « positivité » et en lui permettant de s'exprimer, nous laissons la voie ouverte à la création. S'arrêter au dirigisme serait donc, comme dit Merleau-Ponty, « méconnaître le moment humain par excellence où une vie tissée de hasards se retourne sur elle-même, se ressaisit et s'exprime » (12).

Alphonse GUILLO.

professeur au Lycée de jeunes filles
de Montfleury à Tunis.

(10) Ce qui m'a aidé tout au cours de l'année, c'est un dialogue quotidien avec ma femme. Il est indispensable que l'animateur d'un groupe conduit selon le style non-directif, puisse ainsi s'exprimer, afin de mieux reconnaître quel il est.

(11) Il ne faudrait pas croire cependant qu'une telle méthode est réservée à l'enseignement de la philosophie. Ce serait encore confondre méthode et technique. Des expériences ont été tentées dans d'autres disciplines, par exemple dans l'enseignement du latin. Cf. l'article de D. Le Bon, in : A.R.I.P., *Pédagogie et psychologie des groupes*, pp. 117 - 147 (2^e édit.).

(12) Merleau-Ponty, *Signes*, N.R.F., p. 305.

DEUXIÈME PARTIE

BUSHNELL (Don D.), **ALLEN** (Dwight W.). — **The computer in American education** (L'ordinateur dans l'enseignement américain). — New York, London, Sidney, Wiley and Sons, 1967. — 22 cm, 300 p., index, bibliogr.

Cet ouvrage de 300 pages, publié en 1967 chez John Wiley & Sons, sous les auspices de l'A.E.D.S. (Association pour les systèmes traitant les éléments d'information pédagogique), se situe dans l'évolution chronologique de la littérature anglo-saxonne recouvrant le domaine grandissant de l'Electronic Data Processing (E.D.P. : traitement électronique de l'information).

Il a bien des points communs avec **Computers and information systems in education**, publié en 1966 par John I. Goodlad, John F. O'Toole et Louise L. Tyler chez Harcourt, Brace & World, New York. Par ailleurs, il est cité dans la bibliographie du n° 1, mars 1968 de la revue *Enseignement Programmé* (Dunod-Hachette), consacrée à l'utilisation du calculateur dans l'enseignement.

Divisé en quatre parties d'inégale longueur et de valeur différente, dont voici les titres :

- I. — Enseignement individualisé et buts sociaux,
- II. — Les ordinateurs dans l'enseignement et la recherche,
- III. — L'enseignement des sciences de l'ordinateur,
- IV. — Le traitement de l'information pour des systèmes pédagogiques,

il rassemble le point de vue de 23 responsables de laboratoires, de recherches ou d'autorités pédagogiques impliquées dans l'E.D.P.

Depuis 1955, trois étapes se sont produites dans l'application de la technologie des ordinateurs à l'enseignement. Il y eut d'abord l'installation de centres de calcul d'Université, pour la résolution des problèmes mathématiques et scientifiques. Le deuxième stade fut l'utilisation de systèmes de traitement électronique des données en comptabilité et dans les activités de contrôle logistique. Le troisième stade, lié à l'apparition des ordinateurs de la troisième génération, comporte l'utilisation des ordinateurs en temps partagé, avec des télétypes et des dispositifs de présentation sur écran cathodique (C.R.T.), pour aider les éducateurs et les étudiants dans une large gamme de processus intellectuels.

Grâce au temps partagé, la grande capacité et la vitesse de l'ordinateur permettent à de nombreux étudiants, travaillant de façon indépendante en des lieux différents, d'utiliser en même temps un seul ordinateur avec un délai d'accès minimum. De cette façon, tout le potentiel de l'ordinateur est au service de chaque étudiant, et permet son utilisation au maximum, c'est-à-dire de la façon la plus rentable.

L'enseignement assisté par ordinateur, et l'usage de stations d'interrogation pour enseigner les mathématiques et la programmation propres aux ordinateurs, ne sont d'ailleurs pas les deux seules applications potentielles de cette nouvelle génération d'ordinateurs à des fins d'enseignement.

Bilan des principales conclusions.

Suppes :

Les ordinateurs n'offrent pas une panacée pour les nombreux problèmes d'instruction que nous rencontrons dans nos écoles. Comme il en est pour toute nouvelle technologie présentant une possibilité de résoudre de vieux problèmes, le développement initial et la mise en œuvre créent autant de problèmes qu'ils en résolvent. Le chemin est tortueux et défoncé, mais les signes pointent vers les sommets de

l'excellence pédagogique. La plupart des personnes les plus concernées par la préservation des traditions humanistes ou individualistes considèrent l'importance croissante de la technologie des ordinateurs dans notre société comme une menace à ces traditions. Si de tels critiques comprenaient mieux le monde scientifique dans lequel nous vivons, ils réaliseraient que cette technologie offre une possibilité d'accomplissement individuel dans l'éducation à peine concevable cinquante ans auparavant. Ce n'est pas trop de proclamer que, pour la première fois que l'éducation populaire à la portée de chacun est devenue un but majeur de notre société, l'enseignement individualisé à un niveau authentiquement profond est maintenant un but réalisable.

Donald M. Michael :

Il deviendra une difficulté croissante pour les dirigeants de maintenir l'équilibre entre l'individu et la masse, à mesure que la société devient plus grande et que les solutions collectives deviennent plus raffinées ou plus nécessaires. Ceci est probablement vrai même pour essayer de déterminer comment individualiser l'enseignement. Enseignement individualisé à des fins individuelles ou collectives ? Les pressions (les tensions) s'élèvent en partie parce que l'ordinateur fournit des techniques spéciales de traitement de masse. La tension existe aussi parce qu'il y a des demandes politiques pour traiter avec la masse. Notre aptitude même à manipuler une grande société est fournie par l'ordinateur, directement d'une part à travers l'information sur ce qui se produit dans la société, et d'autre part à travers la connaissance qu'elle a antérieurement aidée à produire sur le comportement de la société. Il y aura pression sur la direction pour le traitement de la masse plutôt que celui de l'individu, parce qu'il y aura une tendance à accorder une valeur plus grande aux choses que l'ordinateur peut définir, mesurer et par ailleurs traiter. Dans cette société, la science et la technologie sont notre foi et, en tant que vrais croyants, nous mettrons l'accent et nous nous attacherons à ce que notre foi tend à répondre, même si, ce faisant, elle défaille.

Nous avons besoin de gens qui comprennent la conjoncture humaine malheureuse au-delà de ce qui peut être enveloppé (ceint) par l'E.D.P. et l'éducation par ordinateur. Nous ne savons pas ce qu'est la sagesse et comment la produire. Certainement, nous ne savons pas ce que le rapport de professeurs humains — pour ne pas parler de l'ordinateur professeur — peut être pour la production de la sagesse. Mais comprendre cet état d'esprit, le cultiver et fournir le contexte qui lui permet d'opérer deviendra une tâche cruciale et croissante pour les éducateurs. Car, parmi toutes ces spéculations, une chose est claire : de nouveaux programmes, de nouvelles méthodes administratives, et la technologie des ordinateurs apporteront plus aux hommes que jamais auparavant pour créer ou pour se détruire eux-mêmes en tant qu'héritiers de la tradition judéo-chrétienne et que praticiens du processus démocratique.

Conclusions de Allen et Bushnell :

Depuis le temps de la conférence A.E.D.S. - Stanford (fin de 1965), l'ordinateur a gagné un accueil favorable de la part d'un nombre croissant d'éducateurs. Ainsi qu'on pouvait l'espérer, l'exploitation la plus systématique du potentiel de l'ordinateur s'est manifestée dans le budget, la tenue des comptes, la comptabilité et l'immatriculation des élèves — application qui ont déjà été testées dans les affaires et l'industrie et pourraient le plus aisément s'adapter à l'entreprise pédagogique. L'utilisation de l'ordinateur dans la simulation et la planification de l'environnement, dans l'individualisation de l'enseignement, dans le contrôle et l'évaluation, et dans la recherche sur la façon d'enseigner et d'apprendre arrive plus lentement. Ce n'est pas à cause

de déficiences d'équipement ou de coûts prohibitifs ; la quincaillerie est devenue plus compliquée et, grâce à l'expansion du temps partagé, moins coûteuse chaque année. Il n'y a pas davantage un manque d'encouragement.

L'obstacle le plus formidable au progrès pédagogique, au travers de l'application significative de la technologie des ordinateurs, est le manque de compréhension des processus pédagogiques de base : nature de la relation maître-élève, par exemple, et manque de données précises et recouvrables sur l'efficacité de diverses techniques ad hoc qui ont été hautement couronnées de succès. Néanmoins, il y a beaucoup à apprendre d'applications bien contrôlées déjà dans le domaine public. Certains des projets de recherche les plus stimulants actuellement en cours explorent des techniques d'apprentissage facilité par ordinateur qui auront de profondes implications pour l'éducation dans le futur.

Le problème pour les éducateurs est d'identifier les applications présentées comme étant effectives et praticables non seulement en laboratoire, mais aussi dans les écoles pilotes.

Jean HACHE.

CLAUSSE (Arnould). — **Pédagogie rationaliste.** — Paris, Presses Universitaires de France, 1968. — 18 cm, 186 p., bibliogr. (L'éducateur n° 14.)

Le titre de ce livre est trompeur. On s'attend à un exposé d'une méthode et on découvre avec plaisir que l'auteur commence par poser les problèmes axiologiques. Il les pose en plaçant la « pédagogie » dans son contexte socio-culturel et en situant les pédagogies, dans l'histoire. Que la pédagogie soit, comme l'a écrit récemment Michel Tardy, « un produit de l'histoire, guettée par la tentation de l'éternité » n'est pas une découverte, mais ce qui fait peut-être l'originalité et la valeur de ce petit livre, facile à lire, mais riche d'enseignements, c'est que l'auteur montre avec vigueur que notre société, plus certainement que celles qui la précédaient, se caractérise par un « dynamisme culturel » qui devrait logiquement impliquer une reconversion d'attitude de la part des enseignants. Le terme de pédagogie devrait d'ailleurs disparaître de notre vocabulaire ; l'expression « science de l'éducation » recouvrirait mieux les nouveaux problèmes et montrerait mieux également, selon l'auteur, que le problème des techniques méthodologiques est lié aux finalités dernières. En effet, on ne peut « mettre une méthodologie quelconque au service d'une philosophie qui lui est étrangère ».

L'auteur va admettre au départ qu'il n'y a en fait que deux façons de considérer la vie de l'homme et son devenir :

— un système fermé où toutes les épistémologies et toutes les études « fixent l'homme dans une position conforme à un plan rationnel considéré comme immuable et hors de question » (p. 8) ;

— une attitude ouverte, par définition révolutionnaire où nous voyons l'homme maître de son destin et de sa vie, un homme en devenir à la mesure de lui-même.

Nous pouvons sentir d'emblée les philosophies sous-jacentes à ces deux conceptions de même que les préférences de l'auteur. D'ailleurs, et ceci rend ce livre attachant, même s'il n'innove pas en la matière, le lecteur se sent peu à peu gagné par une certaine chaleur communicative qui fait qu'il sympathise avec l'auteur même s'il ne partage pas toujours toutes ses options.

Si l'idée lancée par Protagoras au IV^e siècle avant notre ère, selon laquelle « l'homme est la mesure de toutes choses », n'a pu triompher que plus de deux mil-

lénaires plus tard, c'est que, selon Arrould Clause, les progrès de la technique et de l'économie n'avaient pas réussi encore à imposer à l'homme le sens du relatif et la dimension du devenir et avaient toléré par ce fait toutes les formes d'absolutisme ou de dogmatisme idéologique. Or, et historiquement Arrould Clause le montre, les conditions « éducationnelles » ont créé un certain type d'individu qui a tendance à s'installer dans une situation qu'il considère comme achevée et définitive. A ce type d'individu « fermé et timoré », Arrould Clause préférera le « type audacieux et conquérant, ouvert sur le monde et sur les hommes ». Et, à l'image de Bergson, il caractérisera les personnes par leur intolérance ou leur tolérance plus ou moins grandes au changement et à l'insécurité.

Bergson dans les « Deux sources de la morale et de la religion » parlait de héros et de saints, Arrould Clause ici nous demande de mettre les « hérétiques » et les « déviationnistes » à l'honneur car c'est à eux que nous devons ce que nous sommes et surtout ce que nous serons demain. Ce sont eux qui permettent à l'humanité en marche de continuer à progresser, ce sont eux qui doivent nous guider dans le travail d'« éveilleur de personnes » qu'est celui des pédagogues. Pour Arrould Clause, une véritable personnalité est celle « qui prétend aller toujours au-delà des certitudes provisoirement acquises, cherchant à réaliser une plus grande richesse de vie, tournée vers la conquête et l'aventure, toujours insatisfaite mais trouvant dans cette insatisfaction la volonté et la joie d'un renouvellement constant » (p. 41).

En conséquence, l'auteur condamnera toute philosophie de la passivité, du renoncement, de l'abdication de l'homme. Dire non à l'état de fait présent (et ici, comment ne pas penser à Bachelard !) mais chercher toujours derrière le réel une couverture incertaine si ce n'est inquiétante qui déboucherait par approches successives sur cette « hominisation de l'Homme », selon la belle expression du père Teilhard de Chardin ; telle devrait être l'attitude de tout l'homme et a fortiori de tout enseignant.

Arrould Clause montrera ensuite qu'historiquement tout autre fut la voie suivie. Au départ, l'être humain en quête de certitude va se réfugier dans une vérité sécurisante qu'il puisera dans les croyances religieuses. Sa critique de l'Eglise catholique et du Saint Siège aurait cependant pu être, sans perdre de sa vigueur, plus nuancée et moins polémique.

L'auteur a certes raison d'écrire que nous avons assisté pendant des siècles à une « abdication devant quelque chose qui nous dépasse et nous contraint » mais ne devie-t-il pas lui-même de son sujet lorsqu'il écrit plus loin [page 71] que le « catholicisme ne peut cesser de se confondre avec le cléricisme sans cesser d'être lui-même ». Le croyant, que je ne suis pas, devrait cependant pouvoir concilier sa foi avec une « pédagogie » résolument ouverte et dynamique. Certes, par rapport à une vérité révélée, le point de vue d'une vérité relative, toujours remise en question s'oppose fondamentalement et radicalement à l'essence même « de toute religion qui repose sur la Révélation et l'Autorité » [p. 80]. Mais demander de nos jours à un esprit croyant d'adhérer à un rationalisme ouvert ne semble pas du domaine de l'impossible. La définition que donne d'ailleurs Arrould Clause du rationalisme « *amour et respect des vérités sur les seules bases et avec les seuls moyens de la raison humaine, à l'exclusion de toute limitation qui prétendrait orienter ses démarches dans le sens d'un « préconçu » quelconque livré une fois pour toutes soit par un intuitionnisme irrationnel et incontrôlable, soit par ce don gratuit irrationnel et contraignant que sont les Révélations* » [page 79] devrait pouvoir convenir à tout esprit ouvert, croyant ou non. L'auteur reconnaît certes qu'aujourd'hui Galilée ne courrait plus le risque d'une condamnation, il admet d'autre part que certains croyants comme Jean Lacroix acceptent de voir purifiée leur foi vu que le « Dieu de l'explication a été détruit par la science... ». Arrould Clause conclut

cependant qu'une telle attitude si généreuse est vouée à l'échec car... « on ne peut adapter l'inadaptable ».

Nous sommes-nous éloignés du domaine de la pédagogie ? Non, car au cœur du débat se trouve la notion de vérité, notion capitale pour ceux qui ont pour mission d'enseigner. Or, si la vérité révélée ou donnée ne saurait être la « vérité », Arnould Clausee n'est pas moins critique pour cette école neutre, laïque qui maintient l'enfant à l'écart des « réalités changeantes et suspectes ». Avec pertinence et vigueur, l'auteur dénoncera ce pseudo-humanisme abstrait, ce rationalisme universel et factice, cette « gymnastique intellectuelle » qui apprenait aux enfants à raisonner « selon la raison et vers la raison » [p. 114]. De la même façon, sur le plan éthique, la fameuse neutralité scolaire va transformer l'école en un lieu isolé du monde « sans attache avec les problèmes réels qui se posent hors de ses limites ».

Or, pour Arnould Clausee, la morale comme la vérité est relative, sujette au changement. Elle doit être considérée non comme un principe mais comme une conséquence. Même laïcisée, la morale se contente d'enseigner à l'image de la morale religieuse, les « seules vérités indiscutables ». Et s'il est vrai que la mission de l'école est de former des personnalités riches et variées, il est bon d'affirmer avec Arnould Clausee qu'une vérité discutable et discutée est plus « rentable » pédagogiquement qu'une vérité indiscutée qui a cessé de provoquer des conflits [p. 135]. L'école doit se tourner résolument vers le monde actuel, plus encore, elle doit anticiper d'une façon prospective sur celui de demain. Il faudra amener l'enfant à aller « au-delà de ce qui est », il faudra redonner au verbe « éduquer » sa signification étymologique première. A la vérité révélée ou découverte, il faudra substituer la vérité à construire, à chercher. Il faudra baigner l'enfant dans un monde où les informations sont contradictoires. Il faudra pouvoir provoquer l'étonnement de l'enfant ce qui lui permettra ensuite d'avoir « les réflexes nécessaires pour reconstruire une vérité qu'il saura relative et sujette au changement... »

Dans cet ouvrage stimulant et même percutant dont nous venons de dégager les idées-guides, Arnould Clausee n'a certes rien apporté de foncièrement original ni même de révolutionnaire. Sa prétention n'était pas ici, semble-t-il, de se présenter comme le Bachelard de la pédagogie moderne. Retenons que l'ouvrage vaut surtout par l'unité qui s'en dégage. C'est d'ailleurs un réquisitoire autant qu'un plaidoyer. Malgré quelques petites réserves évoquées précédemment, disons que la thèse développée plaira par sa rigueur et par son aspect globalisateur. Mais si l'on peut regretter que la partie positive soit un peu disproportionnée par rapport aux critiques des systèmes passés, retenons l'effort réussi de l'auteur pour nous montrer qu'aujourd'hui les sciences de l'éducation ont plus pour objet d'étude et de réflexion l'homme dans sa totalité et sa complexité biologiques et psychosociologiques que l'enfant.

En redevenant science, la pédagogie est revenue définitivement dans le giron de la philosophie. C'est à cette conclusion que le lecteur vient tout naturellement, le livre d'Arnould Clausee achevé. Remercions-en l'auteur, ne regrettons pas qu'il n'ait apporté aucune solution miracle, aucune méthode « rationnelle », soyons lui reconnaissants d'avoir replacé la pédagogie dans cette dynamique culturelle qui caractérise plus que jamais la société d'aujourd'hui.

Pierre SCHWAB.

COLLIER (Calhoun C.), **HOUSTON** (Robert W.), **SCHMATZ** (Robert R.), **WALSH** (William J.), — **Teaching in the modern elementary school** (L'enseignement dans l'école élémentaire moderne). — London, Collier-Macmillan, New York, Macmillan, 1967. — 22 cm, 310 p., pl., tabl., graph., index., bibliogr.

C'est à une analyse de la situation à la fois relative et globale de l'école élémentaire actuelle que ce travail en équipe nous convie. En débordant un peu le plan de l'ouvrage, nous articulons ainsi le propos des auteurs : l'école élémentaire n'est pas une institution isolée ; elle n'est pas une institution désintéressée ; elle n'est plus, elle ne peut pas être une institution figée.

L'école élémentaire moderne fonctionne à l'intérieur d'une société dynamique secouée depuis un siècle par une révolution industrielle que relaie depuis un quart de siècle une révolution scientifique. La mutation est si profonde, si inéluctable qu'elle constitue désormais un véritable mode de vie affectant aussi bien le travail que les loisirs. L'école ne peut plus s'en tenir aux expériences du passé, ses sources traditionnelles. Déjà, « elle se transforme (...) au fur et à mesure que changent les besoins de la société en mutation ». L'extension de l'enseignement a, quantitativement, fait craquer les *structures*. Mais des réformes de *programmes* et de *méthodes* s'imposent également.

L'école élémentaire moderne doit accomplir sa mission sociale : pour ce, elle « doit tenir compte à la fois de ce qu'elle est et de ce qu'elle doit être ». Toute réforme interne dépend étroitement de l'évaluation des objectifs assignés à l'école par la société. Il en est de même des expériences particulières conduites par le maître dans sa classe : un programme d'activité scolaire n'est ni arbitraire, ni fantaisiste : « il n'est ni quelque chose jailli de rien, ni le produit personnel d'une imagination débordante ». L'important est d'aider les élèves à *apprendre à apprendre*, à faire l'expérience de la joie d'apprendre : il se trouve que la nature de l'enfant est d'être enthousiaste et curieuse. Il convient d'aider au développement continu de cette nature : la direction et l'épanouissement de la croissance des jeunes enfants représentent la responsabilité première de l'école. Voilà qui motive et définit une responsabilité seconde mais impérieuse : « le développement de bases solides dans des domaines aussi fondamentaux (...) que la science, les mathématiques, le langage, les arts et les sciences sociales... »

S'agissant des *méthodes*, « une importance croissante est à accorder aux procédures de solution des problèmes ». S'agissant des *programmes*, facteurs d'efficacité de l'école, leur propre efficacité dépendra du « degré de responsabilité, de recherche et de ténacité montré par les maîtres au sein du corps professoral ». S'agissant des *structures*, il convient d'exploiter, selon les cas, les multiples possibilités dégagées par l'expérience : *graded school* regroupant les élèves par classes d'âge ; *non-graded school* évinçant les barrières dans la progression puisque « un enfant passe six ans dans une école sans avoir ni succès, ni échecs » ; *homogeneous grouping* maintenant les écoliers du même niveau dans une même classe ; *heterogeneous grouping* procédant à l'inverse, ce qui fait que « des enfants auront des problèmes personnels sensibles, tandis que d'autres apparaîtront comme bien adaptés et stables » ; *self-contained classroom* à la responsabilité d'un seul maître ; *multigraded school* par quoi voisins, coexistent dans la même classe des enfants ayant jusqu'à trois ans de différence d'âge ; *team-teaching*, adaptation d'un autre système ; *départementalization* et « organisation dans laquelle deux enseignants ou davantage ont la responsabilité, travaillant ensemble, de tout ou d'une importante partie de l'instruction du même groupe d'écoliers ». Ces formes ne sont d'ailleurs fournies qu'à titre indicatif ; il en est d'autres plus ou moins dérivées, plus ou moins complexes.

Le maître apparaît de plus en plus comme un élément dans une équipe édu-

cative en large extension : l'enrichissement personnel et le succès institutionnel dépendent de plus en plus du nombre et de l'efficacité des relations interpersonnelles nouées au sein de la communauté : les modèles fournis (entre autres, la figure de la page 101) prouve la complication croissante de l'organisation et l'obligation corrélative de la coopération des administrateurs, des techniciens, des membres de l'équipe éducative.

La section II de l'ouvrage est consacrée au « rôle instructionnel du maître ». Tout repose ici sur le *planning*, méthode pour définir et accomplir une chose jugée désirable au regard de l'éducation. Jamais cet impératif n'a été plus nécessaire : un guide est offert à l'éduqué ; une orientation à l'action ; une stimulation à l'éducateur. Le *planning* n'implique pas seulement un choix parmi les tâches à entreprendre ; il comporte également une attention particulière « aux genres de matériaux, de processus et d'expériences qui donneront, qui feront surgir (chez l'enfant) l'espoir d'apprendre, ainsi qu'aux moyens nécessaires... pour l'atteinte des objectifs ». Aussi l'enseignant doit-il se familiariser avec les principes du *planning* efficace, que ce dernier concerne les plans annuels (long range) ou les plans unitaires ou journaliers (short range). L'éducateur doit, par réflexion et exercice, accéder à la technique du *planning* : exposé des motifs ; définition des matériaux, des méthodes et procédés ; évaluation de la mesure dans laquelle ont été atteints les objectifs. Encore conviendrait-il de passer de cette vue globale à la prise en compte des différences individuelles (physiques, sociales, affectives, intellectuelles) : à ce propos, il est noté que « les maîtres aujourd'hui ont à leur disposition plus d'informations sur les enfants pris individuellement qu'il n'a jamais été possible d'en avoir dans le passé ».

A ce point des procédures éducatives, il apparaît que l'efficacité engage aussi (mais ne faudrait-il pas dire d'abord ?) un climat favorable, « social et émotionnel ». Voilà qui substitue au par-cœur, le matériel « amusant et créateur », l'expression personnelle ou les spectacles collectifs, les carnets de bord ou les tables-rondes, ces trempins « où l'on pose des questions, où l'on recherche les moyens d'y répondre, où l'on explore, rêve, crée... » L'apprentissage n'est plus dès lors dans l'acquisition de connaissances mais dans l'accession à « des habitudes, des attitudes, des sentiments et des croyances personnelles développés tout au long de l'apprentissage ».

Par voie de conséquence — nous sommes ici très près des implications pédagogiques des techniques Freinet — le matériel d'enseignement prend une importance « vitale ». Notre époque, technologique, ne peut supporter les abstractions chimériques, les sophistications inutiles. Le matériel pédagogique est plus encore qu'un moyen pour l'école ; c'est un objet pour la vie. Mais il conviendrait d'employer un pluriel : « les procédés et matériels sont souvent mieux adaptés à un apprentissage particulier qu'à un autre, à un âge précis ou à une génération particulière ; aucune formule n'est applicable à toutes les situations : le choix est à la responsabilité du maître ».

Comme est à sa responsabilité l'aide à offrir à l'élève pour guider son comportement. Les jeunes maîtres, en particulier, devront se garder de toute angoisse, de toute cristallisation abusive à propos de *la discipline*. C'est de climat de travail qu'il est question — et le facteur le plus important est alors l'attitude mentale du maître lui-même, la juste évaluation des forces et faiblesses à chacun.

C'est mettre l'accent sur les problèmes de mesure et d'évaluation, certains à la responsabilité des maîtres, d'autres à l'initiative des enfants (auto-estimation). « Des instruments à la fois formels et informels fournissent les données (...), tests et procédés subjectifs (...), examens organisés et standardisés ». Le tout est d'ailleurs lié au rôle de l'école, à la finalité de l'éducation. « Par une compréhension parfaite

des finalités (de l'école et de la communauté globale), les maîtres peuvent utiliser des méthodes d'examen pour améliorer (dans l'intérêt même de ceux qui apprennent) la communication entre élèves, école et parents. »

La III^e section du livre concerne le rôle professionnel du maître. C'est dans le sens d'une évaluation continue et d'une amélioration constante que le maître doit se situer. Il est en quelque sorte condamné à une mutation-promotion, à la fois conséquence et cause de la mutation-promotion de l'élève, de l'école, de la société tout entière. Le progrès du maître est centré sur le groupe aussi bien que sur la personne : ce progrès est social autant qu'éducationnel, professionnel autant qu'humain, philosophique autant qu'empirique. Et le succès de l'aventure sociale est à la mesure du progrès de chaque maître, de la façon dont il saura soutenir ses rôles d'interprétation, de décision, d'expérimentation, de la manière dont il pourra résoudre les multiples conflits nés de la vie moderne ou de la situation éducative.

Sans doute les longs développements consacrés à la planification d'origine individuelle apparaîtront-ils comme inutiles à des maîtres français depuis toujours soumis à des programmes minutieux. Mais il se trouve qu'en France même des expériences nouvelles, voire des structures nouvelles comme les classes de transition, tendent à substituer la notion de finalités à celle de programmes. C'est là que cet ouvrage apportera des réflexions fructueuses : comment définir le minimum de contenu à atteindre finalement ? Comment capitaliser, dans le cadre de ce contenu, les apports de l'environnement et de l'occasionnel ? Comment, par « balisage », assurer les compléments indispensables ?

Sans doute aussi le livre ressemble-t-il davantage à un inventaire de solutions qu'à un traité assurant les synthèses de doctrine ; quand elle s'exprime, cette dernière peut paraître un peu naïve et angélique. Nous retrouvons là le mélange de pragmatisme et d'idéalisme propres à de nombreux pédagogues américains du Nord. Cependant, l'ensemble est soutenu par un ton chaleureux et, au demeurant, résolument optimiste. La novation plus que jamais nécessaire est présentée comme un acte civique : on ne peut vouloir le progrès de la société et le refuser dans sa classe ; le refuser dans sa classe, c'est l'interdire dans sa cité.

Ajoutons à l'estime pour cet ouvrage en soulignant l'intérêt des suggestions et des bibliographies présentées en fin de chapitre.

Jean VIAL.

CONANT (James B.). — The comprehensive high school. — New York, MacGraw Hill, 1967. — 96 p.

L'auteur, ancien président de l'Université Harvard et ambassadeur des Etats-Unis en Allemagne Fédérale, rend compte d'une enquête sur l'enseignement secondaire américain.

Etant donné la variété d'organisation de l'enseignement dans les 50 Etats, les problèmes de méthodes, quand il s'agit de produire un travail de synthèse, sont à eux seuls déjà fort intéressants. D'une enquête portant sur 18 500 établissements, il n'en a été retenu que 2 000 paraissant répondre aux critères de l'école moyenne idéale, une école moyenne portant sur nos premier et second cycles, il est vrai.

L'auteur a limité son étude aux établissements groupant de 750 à 2 000 élèves car, en dessous du premier chiffre, des options en nombre suffisant dans les différentes disciplines sont difficiles à organiser. Tenant compte de ce que certaines

high schools sont particulièrement réservées à la bourgeoisie, et d'autres condamnées à n'accepter que des élèves des milieux déshérités, il a écarté également les établissements dont moins de 25 % et dont plus de 75 % d'élèves accèdent à des études supérieures.

La définition qu'il donne de la « comprehensive high school » est assez proche de son équivalent britannique : sous le même toit et sous la même administration, l'éducation secondaire est offerte à des élèves, de « toutes vocations » qu'il s'agisse de futurs atomistes ou de filles « désireuses de se marier à dix-huit ans ».

Le lecteur français sera étonné de constater qu'en ce qui concerne l'éventail des disciplines on trouve remarquable de voir proposé aux élèves pendant la même année, l'enseignement de la langue maternelle, des mathématiques, des sciences, une langue étrangère et des « sciences sociales », sans parler bien entendu du sport, de l'initiation artistique et musicale. L'autonomie des établissements américains les autorise à ne pas dispenser tous ces enseignements simultanément. Si, sur le plan des disciplines, la « comprehensive high school » ne s'écarte guère de notre enseignement traditionnel, d'autres considérations interviennent qui n'ont pas été abordées par notre organisation scolaire avec autant de précisions :

- a) Un établissement du type étudié doit consacrer normalement 70 à 80 % de son budget aux traitements des professeurs.
- b) La qualité de l'établissement (vérifiée par la multiplicité des options, mais aussi par les résultats aux examens) peut s'estimer rapidement grâce au quotient élèves-professeurs. Les meilleurs résultats sont obtenus lorsqu'il existe un professeur pour 17 élèves. Actuellement, cette proportion varie de 11 à 37 élèves pour les établissements examinés.
- c) Comme partout ailleurs, un professeur a à s'occuper des élèves de plusieurs classes. On estime que le maximum devrait être de l'ordre de 120 élèves.
- d) Il est prévu un conseiller scolaire à la fois psychologue et orienteur, sur la base d'un conseiller pour 250 élèves.
- e) Des cours particuliers sont organisés pour les élèves lents, et à l'opposé, pour ceux qui sont surdoués.

L'ouvrage comporte de nombreuses planches qui présentent statistiquement les variations de ces données selon l'importance des établissements et l'accès à l'enseignement supérieur.

D'une lecture aisée, il intéresse tout particulièrement les planificateurs en éducation, mais sera consulté avec profit par tout administrateur.

Roger UEBERSCHLAG.

COURT (Georges). — **La grammaire nouvelle à l'école.** — Paris, Presses Universitaires de France, 1968. — 18 cm, 164 p., bibliogr. (L'éducateur).

Ce petit livre vient à son heure. Il n'a pas fallu moins de près d'un demi-siècle pour que la contestation de la grammaire traditionnelle par Ferdinand Brunot en 1922, dans son magistral ouvrage de **La pensée et la langue**, provoque un mouvement progressif de libéralisation à l'égard des doctrines considérées jusque-là comme intangibles et, peu à peu, ouvre la voie à l'affirmation de théories nouvelles plus largement explicatives des faits de langage, et, par suite, à la recherche de principes nouveaux d'un enseignement moderne de la grammaire à l'école. Dans le

même temps il faut bien reconnaître qu'une situation nouvelle était créée. Une multitude d'études et de recherches dans tous les domaines des sciences et des techniques, sciences exactes et sciences humaines, de la mathématique à la sociologie, de la cybernétique à l'histoire, de la sémiologie à l'information, soulevaient des problèmes, bouscullaient des habitudes de pensée, ébranlaient des traditions et des doctrines, donnaient un coup d'accélérateur à l'évolution de la vie économique, créaient de nouvelles conditions et de nouveaux besoins dans les relations sociales. C'est là qu'il faut chercher la source de cet intérêt pour les problèmes de structure et d'enseignement des langues qui touche aujourd'hui un très vaste public : ce sont problèmes d'actualité. Il va sans dire que l'ouvrage de G. Court, qui s'inscrit dans cette lignée, ne manquera pas de susciter d'abord le vif intérêt des maîtres auxquels il s'adresse.

Son intention est claire : « Nous avons entrepris ce travail d'information parce que nous avons la conviction de la nécessité d'une réforme ».

« Il y a une crise des études de grammaire ». C'est l'objet de tout le chapitre premier du livre : « l'enseignement donné à la base », conforme aux Instructions, nomenclature et progression proposées par la Commission Lelay en 1961 (1) se trouve en contradiction, pour la doctrine et la méthode, avec « celui qui est donné au sommet ». D'où cette nécessité urgente pour les maîtres de tous degrés, d'être informés des « conceptions nouvelles en grammaire qui doivent les conduire à une pédagogie nouvelle de l'enseignement de notre langue ».

Pour exposer brièvement ces conceptions nouvelles, G. Court se réfère aux « grammairiens modernes » les plus autorisés dont la bibliographie succincte qui termine l'ouvrage cite les noms et les œuvres à retenir. Mais il est à noter que ce n'est pas simple souci d'objectivité et procédure didactique : l'auteur reprendra à son compte les principes fondamentaux et les interprétations de la « Grammaire nouvelle » qu'il soutiendra, avec la plus entière conviction, sur nombre de points controversés. Après tant d'autres théoriciens et praticiens, il est convaincu que « l'enseignement présent reste prisonnier de notions confuses et inadéquates qui le rendent inefficace » et il fait sienne cette affirmation de J. Fourquet, professeur à la Sorbonne, que « l'application la plus simple des principes structuraux suffirait à mettre fin à cette situation affligeante ». Il ajoute : « Notre grammaire scolaire ne tient pas compte des travaux effectués, et en particulier de ceux de l'école structuraliste. Elle ne permet pas de comprendre le fonctionnement du langage. Elle enseigne des notions confuses parce qu'elle est en porte à faux, plaquant une description sémantico-logique des catégories de sens et de leurs rapports, sur un système de hiérarchisation et de constructions de formes qui ne leur correspond pas... Elle reste pénétrée du point de vue logique établi dans l'Antiquité grecque, prisonnière par filiation de la grammaire latine ». Emporté par un élan lyrique, G. Court ira jusqu'à prétendre dans sa conclusion que « l'on continue d'enseigner la grammaire comme avant Copernic, Kepler et Galilée ».

D'où cette urgence pour nos maîtres de « se mettre au courant des travaux de linguistique ». Notre enseignement de la grammaire doit s'ouvrir aux « idées nouvelles », doit « tenir compte des progrès, des découvertes ». « Les progrès en linguistique ont permis de mettre au point depuis quelques années, de nouvelles méthodes d'enseignement des langues étrangères, du français aux étrangers : leur succès est indiscutable ». — Il nous faut « rendre notre enseignement de la grammaire plus clair, plus sûr, plus intéressant », « il en deviendra plus vivant et plus efficace ».

(1) La grammaire du cours élémentaire au cycle d'observation. Documents pour la classe, n° 98, 31 août 1961, I.P.N.-S.E.V.P.E.N.

A quelques nuances près, je crois qu'on peut tomber d'accord sur le constat, le diagnostic critique et sur les souhaits formulés. Nous en sommes au point où la prise de conscience de la gravité du problème s'approfondit et s'étend, où des solutions sont en vue, où des décisions de mise en œuvre et d'expérimentation s'imposent.

Mise en œuvre et expérimentation d'une « grammaire nouvelle » dit G. Court. Il ne faudra pas moins de cinq chapitres et de cent trente pages pour en préciser les fondements et les interprétations des faits syntaxiques qui en découlent et qui l'opposent à la « grammaire traditionnelle ». Au bout de ces cinq chapitres d'éclaircissements, d'explications et parfois de débat contradictoire avec un interlocuteur possible, G. Court se pose à lui-même, en toute honnêteté, la question cruciale que nombre de maîtres lui auraient posée : « A quoi bon cette tentative de transformer cet enseignement de la grammaire ? N'est-ce pas désordre inutile ? » D'autant plus que « si deux bons élèves, l'un formé dans l'esprit de la grammaire traditionnelle, l'autre selon les idées nouvelles, se trouvaient devant la même phrase à analyser, ils paraîtraient d'accord sur bien des points. » Quelle est donc cette « nouveauté » qui mérite un tel effort d'information et d'entreprise ?

Il n'est pas possible de résumer en quelques lignes la riche substance de ces cent trente pages : nous ne pouvons qu'en recommander la lecture et la discussion à la lumière des œuvres théoriques des linguistes et des grammairiens « modernes » d'une part, à la lumière aussi de leur expérience personnelle psychopédagogique d'éducateurs, pour en assimiler et en adapter la matière. Car si nous avons à exprimer un regret c'est de ne pas avoir trouvé la véritable conclusion que le titre même de l'ouvrage : « La grammaire nouvelle à l'école » paraissait imposer, et qui, à notre sens, aurait été d'ordre pédagogique. L'auteur n'y fait référence que par quelques allusions aux « difficiles notions pour les écoliers » que constituent le sujet, l'objet, l'attribut, à « l'économie » que l'on pourrait faire de certaines fonctions que le seul souci de classement logique formel justifie ; à la dangereuse généralisation des « étiquettes », faux « supports » de fausses définitions ; enfin à une simplification de « la nomenclature » savante que l'auteur a été dans l'obligation d'employer pour en informer les maîtres et préparer la substitution, à l'ancien, du nouveau vocabulaire, du nouveau « code » en voie de normalisation et qui devra bientôt « être connu, accepté, utilisé par tous les usagers ».

Il n'en reste pas moins que la nouveauté essentielle qui régit toutes les autres dans le sens d'un renouvellement de l'enseignement de la langue française, réside dans les conceptions modernes de la linguistique qui décrit les langues comme des « systèmes de structures », comme « une architecture » dont chaque partie concourt à former l'édifice », dont « les termes entretiennent entre eux des relations selon des lois propres de combinaison » et « dont le jeu permet l'utilisation économique du système entier ». Que ce soit dans la langue parlée dont linguistes et grammairiens modernes ont fait le modèle de base vivant et le point de départ de leur étude et de leurs analyses, que ce soit dans la langue écrite proposée traditionnellement à l'étude et à l'analyse des élèves, il est désormais exclu que l'unité aussi bien sémantique que syntaxique de la phrase française soit « le mot », support d'une signification propre, « partie du discours » appartenant à une catégorie formelle définie. La phrase est un « énoncé, actualisant une situation, constitué de « termes », de « segments », d' « éléments » présentant une « unité », et qui peuvent être analysés du point de vue phonétique, sémantique ou syntagmatique dans leur structure, leur distribution, leurs relations, leurs transformations opérationnelles. De même que « l'énoncé » a un sens qui dépasse de très loin des juxtapositions de signification », de même « toute variation d'un élément de l'énoncé, dans une utilisation nouvelle, retentit sur tout ce qui lui est lié, dans la parole comme dans la langue. » G. Court dit avec une pointe d'humour : « Aucun censeur

n'est en mesure de donner à l'un le brevet de conjonction, à l'autre une petite fonction d'adverbe ». « Souvent les éléments à cataloguer grammaticalement » — jeu purement formel — « se présentent en chauve-souris », pour reprendre l'expression de F. Brunot. « Les emplois » — qui sont les seules réalités de fait du langage — « sont infiniment divers et démentent tout dogmatisme et classement. » Si le langage est « instrument de communication » entre les hommes, c'est qu' « il dit le monde ». C'est en cela que G. Court a grande raison de noter : « Il y a là une exploitation pédagogique très riche parce que la description adhère aux faits grammaticaux. »

G. Court s'explique sur cette conception fondamentale d'un enseignement renoué de la grammaire. Il déclare dans sa conclusion : « Nous ne ferons pas de la grammaire scolaire seulement un moyen de décrire et de classer plus ou moins mal les faits du langage. Nous en ferons un moyen de les classer mieux et de comprendre comment s'organise un énoncé et, plus tardivement, comment une langue peut assurer ses fonctions, fonction de communication qui permet aux humains possesseurs d'un même code d'entrer en rapport les uns avec les autres, fonction d'outillage à penser, ce qui permet d'analyser et de représenter notre expérience, d'en faire le récit, de l'organiser en projet, fonction d'expression de soi-même, fonction esthétique enfin. »

« Classer mieux, comprendre comment s'organise un énoncé » : on en trouvera l'illustration concrète et d'immédiate utilisation pédagogique au cinquième chapitre : La phrase complexe et son analyse. Nous y verrons comment éviter l'erreur majeure de la grammaire traditionnelle qui est « la confusion des plans, » le plan des significations, le plan de la syntaxe, le seul proprement grammatical. C'est se placer sur le premier que de « vouloir définir les espèces de mots selon le sens, substance, ou personnes, animaux, choses, actions ou états... selon la vieille idée selon laquelle une langue est le vêtement de la pensée préexistante, organisée selon des catégories logiques, universelles de l'esprit. » — « La confusion s'aggrave quand on définit les fonctions en termes de relations de sens. »

Le plan de la grammaire est celui de « l'architecture de la phrase qui repose sur l'actualisation, la hiérarchisation, le rôle des marques, l'ordre des mots et la construction des syntagmes... avec sa structure interne où chaque élément ne prend sa valeur qu'en référence aux autres, où toute modification entraîne une adaptation de la structure, du système existant, un nouvel équilibre interne. » Quelle révélation alors des infinies ressources de la langue, de l'union étroite du langage et de la pensée, inscrite dans des textes, des plus simples aux plus « beaux », — « qui donnent aux structures la vie » !

C'est bien à juste titre que nous disions que ce petit livre est riche de matière, matière à réflexion et discussion, tout particulièrement d'ordre pédagogique, et qu'il mérite de prendre place dans les bibliothèques d'information et de perfectionnement de notre corps enseignant.

Roger MOLINE

L'Éducation dans le monde. — Tome IV : l'enseignement supérieur. — Paris, Unesco, 1967. — 26 cm, 1 547 p.

Le quatrième volume de **L'Éducation dans le monde** est le résultat d'un travail de plus de dix ans, effectué par les services compétents de l'Unesco. Il s'agit essentiellement de l'analyse de textes officiels, d'organigrammes, de statistiques et de renseignements concernant l'enseignement supérieur dans deux cents pays. Cet

ouvrage compte plus de 1500 pages, des centaines de tableaux comparatifs et statistiques. C'est, pour le pédagogue et le chercheur, un instrument de travail irremplaçable, la référence permettant de juger l'évolution de l'enseignement supérieur dans le monde depuis près de vingt ans.

Ce volume est sensiblement différent des précédents, qui traitaient respectivement des problèmes de l'éducation en général, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire. L'expérience acquise précédemment a permis d'avoir recours à des catégories plus larges pour la mise en forme de nombreux renseignements. La présentation même de ce volume en est plus satisfaisante : tableaux statistiques résumés, donc plus clairs, donnant pour les cinq années précédant l'année même du tableau et par niveau d'enseignement, les chiffres des établissements, des professeurs et des étudiants.

Nous regretterons seulement que les impératifs de la rédaction définitive et de la mise en pages aient rendu caducs certains renseignements (les rapports des différents pays étant parvenus à l'Unesco antérieurement à la fin du mois de juin 1964). De même, la table des matières y compris toutes les références aux noms et aux statuts des pays et territoires, a été établie à la date du 1^{er} septembre 1963. Mais on peut considérer que, ceci mis à part, l'ensemble de l'ouvrage n'en demeure pas moins d'un grand intérêt.

Ce volume de **L'Éducation dans le monde** contient une étude (chapitres IV à VII) rédigée en qualité de consultant par le professeur Basil Fletcher, de l'Université de Leeds (Royaume-Uni). Cette étude de caractère général, porte essentiellement sur les aspects intellectuels et humains de l'enseignement supérieur. Nous insisterons sur cette étude très bien documentée et essentiellement constructive.

Nous assistons actuellement, du fait de l'introduction des moyens de communication de masse et de l'enseignement programmé, à un changement complet du milieu universitaire. Les voyages d'études se multiplient, le développement des sciences et de la technologie accroissent le potentiel économique, si bien que la mentalité de l'homme se transforme, et que, par là même les systèmes d'enseignement sont amenés à se modifier. La découverte de l'énergie nucléaire, les machines électroniques, l'accès du Tiers-Monde à la vie internationale exigent la formation de spécialistes hautement qualifiés.

Le professeur B. Fletcher signale les cinq aspects de l'expansion universitaire : le nombre croissant d'élèves qui terminent une scolarité secondaire, le principe reconnu par tous de l'égalité des chances données à chaque élève, le progrès des sciences, l'adoption de mesures de planification et la coopération internationale.

Un secteur de l'enseignement supérieur a pris une énorme expansion, c'est celui de la recherche. En effet, les nouveaux types de recherche ont complètement bouleversé les bases économiques de la vie universitaire, ainsi que les relations entre l'université et le gouvernement. Mettre sur pied un laboratoire exige un budget supérieur à celui de la fondation d'une faculté il y a quarante ans. L'université essaie de se maintenir en marge du « monde des affaires », mais il lui est impossible de ne pas tenir compte des progrès scientifiques et techniques. Le problème de l'orientation générale de l'enseignement supérieur est posé avec acuité : c'est celui d'une culture humaniste face à une multiplicité croissante de techniques (indiquons, à titre d'exemple, que dans les seules sciences physiques et biologiques, 70 000 journaux spécialisés sont publiés chaque année). Il devient donc difficile aux hommes de science de se tenir au courant des progrès dans leur spécialité.

Que dire alors dans un domaine plus vaste ? La conception traditionnelle de l'honnête homme ne peut plus être celle de l'université. Devant cet éclatement des disciplines du fait de l'accroissement constant des spécialisations, certains pays

ont tenté une unification en accordant à une discipline une importance telle que les autres puissent d'une façon ou d'une autre, se rattacher à elle quelle que soit la solution proposée, de nombreuses universités soulignent l'importance de la culture générale dans la formation technique, et multiplient le dialogue entre les professeurs des différentes disciplines scientifiques et littéraires. Il est évident que de nombreux spécialistes éprouvent un malaise devant le caractère fragmentaire de l'enseignement moderne, que des solutions partielles n'ont pu dissiper.

La solution pourrait être l'établissement d'une nouvelle carte des connaissances fondée sur l'idée que la compréhension de la personnalité est indispensable dans toutes ces disciplines. Mais... « cette compréhension de la personnalité ne sera obtenue qu'à force d'altruisme, de sympathie envers le monde riche et changeant de l'action, de détachement de tout ce qui n'est que transitoire, de discernement des valeurs permanentes qui sont latentes dans ce monde que néanmoins elles transcendent... »

Le professeur Fletcher expose ensuite les aspects humains de l'université. Il décrit le rôle des cours magistraux irremplaçables par l'apport humain qu'ils contiennent. Aucun manuel ne peut remplacer cet échange maître-élève. Cependant, aujourd'hui, les séminaires (par groupe de vingt étudiants environ) sont indispensables. Le professeur est secondé par un assistant, et cette formule donne lieu à des échanges de vue parfois très constructifs. Les questions posées par les étudiants, dans le cadre d'un séminaire suscitent un intérêt dynamique et sont un puissant stimulant pour la recherche effectuée en commun.

L'apparition des moyens audio-visuels, de l'enseignement programmé, a modifié sensiblement l'étude des mathématiques et des langues vivantes, et a entraîné également des modifications dans les rapports maîtres-étudiants, en obligeant les professeurs à réviser constamment leurs propres méthodes de travail.

Un autre phénomène symptomatique de ces dernières années a été l'entrée de la femme dans la vie universitaire. Le cas de l'Italie est exceptionnel puisque les femmes ont participé à la vie universitaire depuis le début du XIII^e siècle. En France, depuis 1863, nous assistons à l'accroissement constant des effectifs féminins. Sans ouvrir ici le chapitre de l'accès des femmes à l'enseignement supérieur, signalons seulement le rôle majeur joué en Union Soviétique, par les cinq millions de femmes issues de l'enseignement supérieur. En médecine, les trois quarts des praticiens sont des femmes, et on compte même 30 % de femmes ingénieurs ; la moitié des personnes figurant dans les statistiques comme « cadres supérieurs et spécialisés » sont des femmes.

D'autre part, il importe de signaler que les universitaires ont été, de tout temps, conscients du danger qu'il y avait pour eux à s'enfermer dans une tour d'ivoire, qui les isolait du reste du pays. C'est là une façon de reconnaître que la culture élaborée par l'enseignement supérieur ne peut être séparée de la culture environnante. Il est donc du devoir des établissements universitaires de s'adonner à des activités annexes. Faire front à ces obligations multiples, à l'expansion continue du public étudiant, à la démocratisation véritable des études, entraîne par là même une planification intégrale de l'enseignement supérieur.

C'est à ces problèmes de planification qu'est consacré le chapitre VII « Plans et Perspectives » auquel nous emprunterons notre conclusion : « Aux heures critiques de l'aube ou du déclin des civilisations, des voix se sont souvent fait entendre alors que le choix pour l'humanité était entre la vie et la mort. Nombreux sont les points du globe d'où de telles voix s'élèvent aujourd'hui ; ce sont surtout celles d'hommes et de femmes qui se consacrent à la recherche et à l'enseignement supérieur. Vers eux accourt chaque année un flot de plus en plus pressé de jeunes gens et de jeunes filles, de toutes nationalités, plus épris de risque que

leurs aînés. C'est dans le dessein de préparer ces hommes et ces femmes aux responsabilités de leur époque que tant de professeurs talentueux travaillent, leur vie durant, à soutenir et à développer les institutions d'enseignement supérieur où ils servent ».

Claude MONNERAT

HAMM-BRUCHER (H.). — Auf Kosten unserer Kinder (Au détriment de nos enfants). — Bramsche (Osnabrück Nannen-Verlag), die Zeit Bücher, 1966. — 21,5 cm, 144 p.

Ce tableau de l'évolution de l'enseignement dans chacune des onze provinces (Länder) de la République fédérale allemande a été dressé par H. Hamm-Brücher, spécialiste des problèmes de politique culturelle et actuellement secrétaire d'Etat au ministère de l'Education de la Hesse, à la suite d'un voyage de trois mois accompli un an après que plusieurs personnalités aient dénoncé les conséquences du sous-développement où se trouvait l'enseignement en Allemagne.

Ces onze Länder qui jouissent de l'autonomie culturelle offrent onze paysages pédagogiques différents.

Certes, les mêmes problèmes se posent à tous : développement du cycle supérieur de l'école primaire et amélioration de son enseignement, égalité culturelle entre la ville et la campagne, augmentation du nombre des élèves qui accèdent à l'école moyenne, au lycée, qui passent le baccalauréat, perméabilité entre les divers enseignements, formation des maîtres et accroissement de leur nombre... En dix-huit mois, il y a eu sans doute plus d'activité déployée qu'en dix-huit ans. Mais tous les Länder ne sont pas arrivés au même stade de développement. Entre la Hesse qui a pris la tête de la compétition et la Rhénanie-Palatinat, la Bavière et la Sarre qui se placent en queue du mouvement novateur, il y a tout une gamme de nuances.

La Hesse a créé dans les régions rurales de nombreuses écoles centrales (Mittelunktschulen) qui comprennent de la cinquième à la neuvième classe. Elles rassemblent les élèves des écoles primaires qui ne trouvaient dans leur village que des écoles peu développées avec deux ou trois instituteurs pour neuf classes. Grâce à l'institution de classes parallèles, elles peuvent donner un enseignement différencié. Un rapport direct entre le développement culturel et la proximité des établissements d'enseignement étant mis en évidence, les créations d'écoles ont été multipliées. L'introduction des cycles d'observation (Förderstufe), encore nouvelle en Allemagne, l'implantation d'écoles polyvalentes, la collaboration des maîtres de différents degrés, la perméabilité des structures scolaires pour les enfants au développement tardif achèvent de donner à l'enseignement en Hesse un visage moderne, c'est-à-dire démocratique.

En Sarre et en Bavière, à l'opposé, les cloisons entre les différents types d'enseignement sont encore infranchissables, et le passé culturel entre la ville et la campagne reste toujours aussi profond. En Rhénanie-Palatinat, 27 % des élèves de l'école primaire fréquentent une école de une ou deux classes, 3,1 % vont à l'école moyenne.

Les Länder ne font pas porter leurs efforts sur les mêmes tâches.

Berlin, Bremenhaven, la Hesse, mettent tout en œuvre pour promouvoir les élèves doués. En Bade-Wurtemberg, on n'en est qu'aux projets, en Westphalie on improvise. En Rhénanie-Palatinat, Bavière, Sarre on s'en préoccupe peu.

Chaque Land a pour ainsi dire un domaine propre dans lequel il peut servir d'exemple : pour la Hesse et la Basse-Saxe, c'est la diffusion de la culture des zones rurales, à Berlin, ville de progrès qui a le plus de bacheliers (10 %), ce sont les expériences pédagogiques, en Schlesworf-Holstein, c'est le succès de l'école moyenne, dans le Bade-Wurtemberg la précision de la planification, à Brême, Hambourg, Munich, Hanovre la qualité de l'enseignement technique.

Le traditionnel inchangé voisine souvent avec le progrès. Dans le Schlesworf-Holstein, il n'existe aucune expérience scolaire, aucune planification systématique, aucun cycle d'observation. On ne veut rien changer à la structure traditionnelle du lycée, mais depuis longtemps existent la coéducation, le ramassage scolaire, les écoles interconfessionnelles.

On aboutit quelquefois à des constatations paradoxales.

A Brême et Hambourg l'enseignement professionnel et la promotion sociale sont très développés. A Hambourg, 6 % de ceux qui se présentent au baccalauréat sont des adultes, ce qui donne un nombre six fois supérieur à la moyenne de la République fédérale. Par contre, c'est la ville qui fournit le moins de bacheliers par la voie normale : 5,9 %, alors que la moyenne fédérale est de 7,4 %.

Cette diversité est assez difficile à expliquer et H. Hamm-Brücher ne se propose pas de le faire. Au passage, elle fait remarquer qu'en dehors des exceptions provenant de l'histoire locale (ex. Hambourg), les pays gouvernés par les sociaux-démocrates ont un enseignement plus progressiste. Dans les pays régis par les chrétiens-démocrates (sauf dans le Schlesworf-Holstein) on constate une grande différence entre le développement culturel des villes et celui des zones rurales.

Les traditions culturelles souvent liées à la situation géographique des différents Länder expliquent certaines particularités : le conservatisme de la Bavière, le protestantisme rationnel du Schlesworf-Holstein proche du Danemark, les traditions prussiennes conservées en Basse-Saxe.

La richesse (Rhénanie-Westphalie et Bade-Wurtemberg) facilite souvent le progrès. Mais finalement le dynamisme de l'enseignement semble surtout dépendre du ministre de l'Education et de son équipe et H. Hamm-Brücher ne manque jamais d'analyser minutieusement leur action.

Cette hétérogénéité du paysage culturel allemand ne laisse pas d'être inquiétante. Certes, elle favorise l'initiative privée et l'imagination et les recommandations exprimées par les organismes coordinateurs tendent à unifier les mesures privées, mais le processus d'adoption par les divers Länder est lent. Il semble d'autre part que le développement de l'enseignement ne fasse que renforcer cette diversité. Chaque Land paraît résoudre ses problèmes à la petite semaine, sans conception préalable, sans plan d'ensemble. Il s'agit plutôt d'une sorte de rafistolage de la situation existante et chaque Land farouchement individualiste ne cherche généralement pas à coordonner ses efforts avec un des autres.

Pourtant, on touche ici à un problème d'importance nationale. Il y va de l'avenir des enfants. Il serait absurde que l'orientation de ceux-ci soit déterminée négativement par les carences du Land où ils habitent. La coopération est d'ailleurs une nécessité des temps modernes, ne serait-ce que pour permettre aux pays pauvres de recevoir l'aide des plus riches pour développer un enseignement à la mesure des exigences du monde moderne.

Discrètement mais fermement, H. Hamm-Brücher demande un réexamen des conditions de fonctionnement du fédéralisme en matière culturelle trop lourd. Ce petit livre très vivant, parfois décousu, présente bien l'aspect complexe et un peu désordonné de l'enseignement en Allemagne. Il vient heureusement nuancer l'image trop uniforme et trop abstraite que donnent généralement les études sur ce sujet.

La peinture souvent savoureuse des situations et les silhouettes des ministres croquisés avec beaucoup de malice en font un livre agréable à lire. Des tableaux regroupant les données des différentes régions permettent d'intéressantes comparaisons. Un lexique à la fin du volume donne une définition des principales notions.

Michèle TOURNIER

JUIF (Paul), DOVERO (Fernand). — **Manuel bibliographique des sciences de l'Éducation.** — Paris, Presses Universitaires de France, 1968. — 21,5 cm., 287 p., index et table (Bibliographie scientifique internationale, section pédagogie).

« Psychologues, sociologues, médecins et psychiatres, juristes et politiques, pédagogues aussi, bien sûr — chacun avec la méthode propre à sa discipline — ont accumulé depuis le début de ce siècle, et très particulièrement depuis une vingtaine d'années, des études théoriques et pratiques qui constituent une énorme littérature, mais aussi un capital de savoir considérable. Les auteurs du présent ouvrage se sont essayés à dresser un inventaire qui permette de mettre aisément ces richesses à la disposition de tous ».

Tel est explicitement défini le but de ce Manuel bibliographique, lequel, étant donné l'intérêt généralisé qui s'attache à toutes les questions d'éducation, s'adresse à un vaste public autant qu'aux équipes de spécialistes et de chercheurs dont les investigations s'étendent à des domaines de plus en plus vastes. Aussi n'est-on pas étonné que le recensement des écrits publiés porte sur plus de 3 000 auteurs, près de 3 000 ouvrages et plus de 2 000 articles. C'est là incontestablement une somme considérable de documentation qui a été dépouillée, et en partie analysée.

La première difficulté qu'ont eue à résoudre les auteurs, c'est évidemment l'organisation du plan de ce recensement. Ils en ont eu conscience, reconnaissant honnêtement que certains secteurs ayant des frontières assez mal définies, il leur a été difficile de déterminer ce qui appartient en propre à telle ou telle rubrique. Du moins, ce classement, si discutable soit-il par endroits, permet-il d'avoir aisément recours à une consultation par matières. D'autres part, il faut reconnaître que les auteurs n'ont pas péché par esprit de systématisation et qu'ils ont plutôt cédé à la méthode analytique et à un empirisme pratique. Ils ont ainsi abouti à dresser une liste de quatorze rubriques que constituent les quatorze chapitres bibliographiques, et à l'intérieur de chaque chapitre les divisions et les subdivisions pénètrent profondément.

Une première partie récapitule en quatre pages les dictionnaires, les encyclopédies, les lexiques et les ouvrages bibliographiques. C'est là un classement par genre et aucunement analytique. La deuxième partie, au contraire, a trait à des questions très spéciales, groupées sous le titre : « La recherche en psychologie de l'enfant et les méthodes d'examen », et elle fait une incursion assez poussée dans les méthodes et les techniques.

La troisième partie traite abondamment de la « psychologie de l'enfant et de l'adolescent normaux ». Elle porte principalement sur « les grands secteurs du développement », et des « étapes du développement dans la perspective génétique », pour présenter in fine quelques maîtres de la psychologie de l'enfant, parmi lesquels les plus cités sont Binet, Jung et Wallon. Le chapitre IV fait suite logiquement à cette troisième partie, en groupant tous les travaux sur « la pathologie de l'enfant et de l'adolescent », — le chapitre se terminant par une page sur les problèmes posés par l'enfant surdoué.

Avec le chapitre V sont abordés les problèmes de l'observation et de l'orientation. C'est peut-être ce chapitre qui semble ne pas être à sa place. Ces problèmes seraient mieux situés dans un regroupement avec le chapitre IX sur « les problèmes d'éducation scolaire », car il est difficile de séparer l'observation et l'orientation des élèves des problèmes que posent la scolarisation et l'adaptation, les réussites et les échecs ainsi que la répartition des élèves dans les différents types d'enseignement. Les auteurs n'ont-ils pas été victimes d'une tendance de plus en plus répandue à ne voir dans l'observation et l'orientation que des aspects psychologiques ou des aptitudes à déceler par des techniques psychologiques, alors que l'enseignant faisant forcément de l'observation « sur le tas » capable de « guider » constamment l'enfant, doit être le rouage essentiel du mécanisme de l'orientation, tout en ayant recours certes aux avis techniques des psychologues ?

Le chapitre VI constitue un panorama bien ordonné de « l'histoire de la pensée, des doctrines pédagogiques et des institutions scolaires ». Par contre le chapitre VII présente de l'éducation comparée, des systèmes et des méthodes dans divers pays, une vue trop dispersée. L'éducation comparée, en effet, n'est pas une simple collection de faits isolés ; elle réclame des généralisations pour aboutir à établir des rapprochements et à discerner des points communs. Il aurait mieux valu distribuer les pays entre quatre grands groupes : les pays industriels à régime libéral, les pays industriels à régime socialiste, les pays d'Amérique Latine, et les pays ayant récemment accédé à l'indépendance, en Asie comme en Afrique.

Le chapitre VIII aborde des problèmes essentiellement pédagogiques : les problèmes généraux et les méthodes. Si l'enseignement programmé est cité à la table des matières, on peut néanmoins regretter que les moyens audio-visuels n'aient pas été mis en évidence.

Avec le chapitre X, nous entrons dans le détail de la psychopédagogie des différentes disciplines ; et les auteurs nous y conduisent d'un pas sûr.

Le chapitre XI nous ramène à la notion de l'enfant et de l'adolescent inadaptés par rapport aux thérapeutiques et aux rééducations, sans toutefois que les limites avec le chapitre IV soient nettement tracées. L'enfant et son éducation hors de l'école sont attentivement examinés au chapitre XII, sous tous les aspects présentés dans les secteurs familial, périscolaire et post-scolaire. Et le chapitre XIII sur la protection et l'aide sociales de l'enfance en est le prolongement naturel.

Le chapitre XIV sur le recrutement, la psychologie et la formation des différents personnels et animateurs clôt de façon fort pertinente ce Manuel bibliographique, dont l'analyse serait incomplète si on ne précisait en outre que près de 300 ouvrages sont résumés dans de petits examens critiques dépassant rarement cinq ou six lignes, et destinés à donner une idée précise du contenu aux lecteurs les plus jeunes et les moins informés. C'est aussi, en vue des mêmes lecteurs, que les auteurs ont procédé à un classement des œuvres citées, accordant, à la manière des guides touristiques, un, deux ou trois astérisques suivant le mérite qui s'attache à l'œuvre ou à l'auteur. N'est-ce pas là porter des jugements que chacun peut discuter ? Et n'eût-il pas mieux valu se contenter de signaler les œuvres qui s'adressent surtout, sinon uniquement à des spécialistes ?

On peut aussi regretter que le domaine des sciences de l'éducation ait été quelque peu débordé, par exemple en ce qui concerne les études de psychiatrie générale. Quant aux répétitions, elles paraissent difficiles à éviter, car très souvent des ouvrages abordent des aspects de questions, très différentes, quoique imbriquées les unes dans les autres. Enfin, il est inévitable qu'une pareille entreprise comporte des omissions involontaires. Les auteurs s'en sont excusés d'avance. Qu'il nous soit donc permis de signaler, entre autres :

Antoine et Passeron, La réforme de l'Université.

Gusdorf, L'Université en question.

Majault, La révolution de l'enseignement.

Sauvy, La montée des jeunes.

Le travail de Paul Juif et Fernand Dovero n'en demeure pas moins un excellent et fort utile instrument, pour tous ceux qui, de près ou de loin, maîtres, parents, hommes politiques, participent à la plus grande des batailles « pacifiques » de notre temps que constitue la réforme de l'Éducation nationale.

Charles GERONIMI

KAYSER (Bernard), GAUDEMAR (Paul de). — **Dix années d'une génération d'étudiants de la Faculté des Lettres et Sciences humaines de Toulouse.** Recherche sur les étudiants inscrits en propédeutique en 1956-57. — Toulouse, Association des publications de la Faculté des Lettres et Sciences humaines, 1967. — 28 cm, 133 p., tabl., graph., index., bibliographie.

Réalisé par deux professeurs (l'un géographe, l'autre sociologue) de la Faculté des Lettres de Toulouse, cette étude n'a pas pour seul mérite d'avoir été réalisée et éditée, avec les difficultés qu'on devine, en province ; elle est originale en ce qu'elle suit une génération d'étudiants de son entrée à la faculté jusqu'à la fin des études et l'entrée dans la profession. Beaucoup mieux que par une coupe horizontale on saisit ici le fonctionnement de l'institution, et ses fonctions. Bien qu'ils réclament et annoncent des études comparatives, les auteurs n'ont pas tort de penser que leur enquête n'est pas seulement une « étude de cas » et que les mêmes tendances se révéleraient dans les autres facultés des lettres ; sur certains points ils rejoignent d'ailleurs d'autres recherches déjà effectuées sur le système universitaire français, tout en les complétant très utilement ; d'autre part, portant sur la période 1956-1966, ce travail constitue le point de départ d'une observation des transformations actuelles et permet déjà d'apprécier quelle pourra être l'efficacité de la récente réforme.

Deux approches complémentaires ont été adoptées : d'une part des recherches effectuées dans le fichier de la faculté permettent de voir quels ont été les résultats de la génération de 887 étudiants inscrits en propédeutique pour l'année universitaire 1956-1957 ; d'autre part un questionnaire a été adressé aux 607 anciens étudiants qui s'étaient présentés à l'examen de propédeutique en 1957.

La première partie de l'ouvrage met ainsi en évidence la très forte élimination qui s'effectue au cours des études supérieures : sur 835 étudiants inscrits en propédeutique, le quart seulement (soit 205 personnes) a obtenu une licence, et 9 % ont obtenu un titre supérieur (D.E.S., CAPES, etc...). La plus forte élimination a lieu au niveau du C.E.L.G., ce qui conduit le doyen de la faculté, dans sa préface, à poser le problème de la sélection à l'entrée en faculté. Mais pour tirer des conclusions de cette « improductivité » ou de cette forte « mortalité scolaire », il ne suffit pas, soulignent à juste titre les auteurs, de calculer des pourcentages d'exclus ; « il faut pénétrer à l'intérieur du système pour discerner par quelles voies lentes et cachées, un peu à la manière d'une maladie insidieuse, agissent les différents facteurs » de mortalité (p. 36). L'exploitation des réponses au questionnaire éclaire très bien cet aspect essentiel du problème : origines des étudiants, études antérieures, ressources, durée des études et niveau atteint, interruptions, différences selon le sexe, l'âge, l'origine sociale, etc..., sont étudiées de près. Au

passage, certaines interprétations simplistes sont redressées : la réussite dépend bien de l'origine sociale, mais, très sélectionnés, les fils ou filles d'ouvriers et d'agriculteurs réussissent souvent aussi bien que les étudiants originaires des classes supérieures, et c'est parmi les enfants d'employés et surtout de commerçants que le déchet est le plus important. De plus et surtout, si le pourcentage d'étudiants (60 % des interrogés) ayant dû exercer une activité rémunérée en cours d'études, contribue à expliquer que la durée « normale » pour obtenir une licence soit de cinq ans, l'improductivité de l'institution, — pour reprendre le terme technocratique, — doit être comprise par référence aux fonctions qu'elle remplit.

Objectivement, en effet, la faculté des lettres, à l'époque considérée, a pour fonction quasi unique de faire des enseignants : les sections traditionnelles de la faculté « n'ont préparé aucun étudiant de la génération des propédeutes 1956-1957 à un autre métier que celui d'enseignant » (p. 48). Or, loin de recruter des élèves ayant une « vocation » pédagogique et de les préparer réellement à la profession, la faculté recrute dans les sections les moins prestigieuses du secondaire des élèves conduits à ce choix par des « déterminations négatives » et encourage, par la nature même de l'enseignement qu'elle dispense, le désintéressement d'étudiants dont le seul but, si l'on peut dire, est de continuer leurs études.

C'est par rapport à cette ambiguïté fonctionnelle que prend sens l'insatisfaction des anciens étudiants, révélée par le questionnaire d'opinion. Certes, sur cinq anciens étudiants, trois déclarent que la profession exercée est la suite attendue ou espérée de leurs études. Mais, parmi les non satisfaits, la moitié estime n'être qu'imparfaitement parvenue à être professeur, 15 % se sentent mal à l'aise dans la matière qu'ils sont contraints d'enseigner et plus du quart regrettent aujourd'hui de n'avoir pu aboutir à une autre profession. Ce qui conduit les auteurs à poser la question de l'orientation en faculté des lettres (fonction que la propédeutique ne remplissait pas, comme ils le montrent) et aussi, au-delà du problème des débouchés des étudiants de lettres, celui de la structure de l'enseignement supérieur français.

Enfin l'analyse très subtile des réponses aux questions sur le principal bénéfice retiré des études passées, et sur les insuffisances de ces dernières, oblige à mettre en question le système des études : les deux fonctions majeures de la faculté, la formation générale et la formation professionnelle, « restent pour ainsi dire collées l'une à l'autre, cette adhérence les mettant sans doute toutes deux en dessous du niveau normalement requis pour chacune d'elle » (p. 101).

L'inadaptation du système d'éducation aux besoins de notre société (besoins qu'il ne faut pas entendre au sens technocratique), les vices de nos facultés des lettres, dont le principal est de ne pas préparer au métier que leurs étudiants choisissent pour la plupart, voilà l'« amère vérité » que cette analyse, avec d'autres mais sans double emploi, nous révèle.

Sans pouvoir, en l'état actuel des recherches, et sans vouloir apporter une « solution » à la crise, cette étude laisse apercevoir quelques aspects des transformations possibles : remise en honneur de la pédagogie, instauration d'une pédagogie rationnelle, attention portée à l'orientation, prise en compte des besoins de la masse, formation générale de base (aussi éloignée de la mythique culture générale que de la spécialisation étroite), formation pratique au métier...

L'une des deux méthodes adoptées, — le questionnaire d'opinion — n'était peut-être pas la plus propre à fonder un tel diagnostic et de telles conclusions, mais on ne saurait reprocher aux auteurs d'avoir confondu l'usage des questionnaires sociologiques avec une sorte de référendum : c'est bien la logique du système d'enseignement, les fonctions qu'il remplit, son dysfonctionnement, la façon

dont il impose ses valeurs à ses utilisateurs qui sont saisis à travers les opinions.

On ne peut donc que souhaiter la poursuite de ces recherches, la multiplication de recherches comparatives et coordonnées, et conclure avec le doyen Gaudechot : « Il est certain que si de semblables enquêtes avaient été systématiquement entreprises dans toutes les facultés et pour plusieurs générations d'étudiants, la réforme de l'enseignement eût été plus efficace et sans doute plus durable que celle qui vient d'être réalisée par les arrêtés ministériels de 1966 et 1967 ».

Guy VINCENT

LE THANA KHOI. — L'industrie de l'enseignement. — Paris, Les Editions de Minuit, 1967. — 22 cm, 419 p., fig., tabl., graph., index., bibliogr.

L'ouvrage de Lê Thành Khôi est la publication d'une thèse récemment soutenue à la Sorbonne. En fait, il s'agit moins d'une thèse que d'une synthèse de diverses études et d'expériences que l'auteur a essayé de faire en examinant les facteurs sociaux, économiques, pédagogiques et politiques dans le développement de l'enseignement. C'est là sans doute le caractère le plus original de l'étude.

L'activité d'enseignement est considérée comme une activité industrielle consommant des facteurs et visant à produire de la manière la plus efficace et au moindre coût. Après une présentation rapide de l'ouvrage l'auteur cherche à situer l'importance des besoins d'éducation en mettant en lumière les causes du développement de ces besoins. Ensuite, des analyses très détaillées du produit de l'enseignement, puis des facteurs consommés permettent de traiter en particulier d'une part des indicateurs de rendement, d'autre part des structures, des programmes, des méthodes et techniques pédagogiques. Comme dans toute industrie, les impératifs financiers et économiques doivent jouer ; en particulier l'activité éducative doit s'exercer au moindre coût, son financement doit être réalisé dans les meilleures conditions et elle doit s'adapter au mieux à son environnement économique et social ; c'est aux aspects « coûts, financement et développement » que les trois derniers chapitres de l'ouvrage sont consacrés.

L'auteur commence par définir chaque problème étudié, puis établit un diagnostic sur les différents aspects ; en dernier lieu, quelques conclusions sur les tendances actuelles sont dégagées. S'il est vrai que les cas français et vietnamiens sont fréquemment examinés, les illustrations et références portent sur un très grand échantillon de pays, développés et en voie de développement, tant il est vrai que l'auteur a une très large expérience dans ces derniers pour avoir participé à plusieurs missions, séminaires, conférences et tables rondes dans le cadre d'organismes nationaux et internationaux.

Quelles sont les principales conclusions de l'étude ?

Malgré l'accroissement considérable de l'effort financier, matériel et humain consacré à l'enseignement, les besoins d'éducation continuent à être variés et nombreux en raison, non seulement de facteurs démographiques, mais également et surtout de l'évolution de la demande sociale.

Plusieurs indices de rendement peuvent être envisagés ; aucun ne permet cependant de fournir une appréciation complète et précise de la qualité d'un système d'enseignement. En tout état de cause « le rendement de l'école ne devrait pas être seulement scolaire, mais aussi socio-économique ».

Analysant les problèmes de structures et tenant compte de principes généralement admis, l'auteur propose l'organisation suivante du système scolaire : école maternelle de trois à sept ans, école unique de sept à quinze ans, avec un second cycle d'observation et d'orientation ; école moyenne de quinze à dix-huit ans ; enseignement supérieur complétant la formation et préparant à la recherche. Quant au contenu des programmes, le critère principal proposé est « l'utilité par la compréhension du monde moderne et l'action sur ce monde ». C'est toujours le même principe : l'école ne doit pas fonctionner « en vase clos, mais en liaison avec la vie et l'activité productive ».

Abordant le problème du financement de l'enseignement, l'auteur montre qu'il n'existe pas à l'heure actuelle de « critère général pour déterminer la proportion optimum du revenu national à consacrer à l'enseignement ».

Citons, pour terminer, un critère de gestion : la coopération internationale ne pourra être efficace que si un ordre de priorité des besoins est établi.

D'autres résultats et conclusions peuvent être tirés de cet ouvrage qui abonde en données chiffrées illustrant les différents aspects des problèmes examinés par l'auteur. A ce titre, il peut être considéré comme un bon document de référence.

Jacques HALLAK

SEEMAN (M.). — Les troubles du langage chez l'enfant, (trad. du tchécoslovaque). — Paris, Librairie Maloine, Bruxelles, Presses académiques européennes, 1967. — 24 cm, ph., graph., index., bibliogr.

I. — La traduction, tout à fait remarquable, fait oublier que le texte original n'a pas été écrit en français. Cependant, une première lecture n'épuise pas le contenu ; c'est un livre auquel on se réfère, qu'il est bon de garder à proximité, un manuel. Il s'en dégage néanmoins une doctrine claire, cohérente, moderne.

Dans sa brève introduction le Dr Hennebert (B.I.A.P.) se réjouit de l'opportunité de la parution de ce livre, alors que « les disciplines intéressées par la voix et le langage manifestent une tendance, un désir de se côtoyer et d'échanger des idées ». L'interpénétration des disciplines est en effet réalisée ici avec une rare réussite : chercheurs et praticiens, médecins et pédagogues, spécialistes du diagnostic et spécialistes du traitement, tous se reporteront à ce livre avec une égale satisfaction.

Je ne sais ce qu'il faut louer le plus : les considérations savantes anatomiques, physiologiques, médicales, voire chirurgicales et prothétiques, ou les analyses psychopédagogiques toujours soucieuses de s'ajuster aux personnalités enfantines.

La table des matières très détaillée (sept pages), qui comporte parfois plusieurs mentions par page et un index des noms techniques classés par ordre alphabétique, avec numéro des pages de référence, contribue à faire de l'ouvrage un outil de travail.

A la fin de chaque chapitre, la bibliographie présente des titres parus au XX^e siècle jusqu'en 1961. Les travaux cités sont de nationalités diverses : tchèque, allemande, française et anglo-saxone.

Compte tenu de la date de parution dans l'édition originale (1961), les travaux récents, notamment en langue française, n'apparaissent pas : pas de référence aux docteurs Ajuriaguerra, Dratkine, Tomatis, etc...

II. — Il faut souligner la confluence des résultats de la clinique et de la recherche expérimentale, la confrontation objective des thèses, des méthodes diagnostiques et de traitement. Les considérations théoriques et les présentations de cas alternent heureusement.

III. — Dans un premier chapitre consacré au développement normal du langage chez l'enfant, l'accent est mis sur l'unité fonctionnelle de l'écorce cérébrale, sur les connections des analyseurs de l'audition, de la vision et du mouvement, et sur leurs influences coordonnées dans le développement du langage et par suite de la pensée. L'importance de l'entourage linguistique de l'enfant est soulignée. Les conseils pédagogiques abondent : exemples : « ce qui est bien c'est de stimuler l'enfant à parler, non de le forcer à répéter... faire semblant d'attendre avec admiration et joie afin d'exploiter l'influence stimulante de l'émotion... recourir à la contradiction (ludique) ». Les débuts du langage sont montrés en liaison avec le développement psychique ultérieur.

Les chapitres suivants sont consacrés à l'étude des troubles. La thèse originale de l'auteur, relative à l'audimutité, est présentée. Suit une longue analyse de l'enfant dyslalique et la présentation de principes d'action :

- tout défaut d'articulation doit être corrigé aussitôt que possible, notamment avant six ans. (A Prague, avant 1940, 35 000 enfants ont été examinés individuellement) ;
- dyslalie, retard des fonctions motrices, dyslexie vont souvent de pair, d'où la nécessité d'intervenir tôt ;
- les exercices doivent être de courte durée : 2 à 3 mn ; mais nombreux : 20 à 30 par jour ;
- « il est faux d'instruire continuellement l'enfant sur la façon dont il doit poser la bouche, mouvoir la langue..., un contrôle conscient de la position de la langue ou des mouvements d'articulation amène à des mouvements artificiels, à une tension inutile des muscles... il est avantageux d'arriver aux sons erronés à l'aide des sons auxiliaires que l'enfant est capable de prononcer correctement... que l'enfant ne remarque même pas notre intention d'exercer la prononciation du son qu'il dit mal ; »
- action minimale : prononcer le nouveau son légèrement, doucement, sans force ni mouvements exagérés. On obtient ainsi l'élimination des hyperfonctions pathologiques et des mouvements associés inutiles.

En particulier, traitement du :

- zézaiement (recours aux sondes de Gutzmann) ;
- nasonnement, avec ou sans malformations (divisions palatines notamment) ;
- défaut des vibrantes.

D'une façon générale, commencer tôt, dès après la troisième année, « plus l'enfant est âgé, plus la prononciation incorrecte est fixée, plus la suppression des liaisons d'innervation est difficile », et intervenir de façon intensive. Alors la durée qui convient varie d'une semaine à quelques mois.

L'enfant sourd ou hypoacousique. L'examen auditif détaillé est difficile et long à pratiquer.

Principes de l'éducation auditive : (prévention, dépistage, appareillages, emploi du magnétophone, de l'alphabet des doigts, de la lecture globale labiale).

« Perfectionner la compréhension de la parole par l'entremise de larges parties de l'écorce cérébrale (collaboration de l'analyseur auditif avec les analyseurs visuels,

tactile, moteur-kinesthésique) ». L'audition et la vue se complètent dans la compréhension des sons.

« Dès le tout jeune âge nous donnons des appareils auditifs aux petits enfants entre un an et demi et deux ans... L'enfant doit porter l'appareil toute la journée si possible... »

« Plus tôt un enfant sourd emploie le langage articulé, plus rapidement se développent ses facultés psychiques. Partir de la phrase simple, donc de la pensée. »

Se convaincre qu'il est possible d'obtenir un développement parfait du langage, aussi bien du côté grammatical que syntactique, déjà dans l'âge préscolaire, même chez des enfants gravement hypoacousiques.

L'enfant bègue. L'auteur a particulièrement étudié cette question. « Le bégaiement, la plus pénible de toutes les névroses, menace d'influencer la vie intime et sociale du bègue, et d'amener de graves retentissements sur son psychisme ».

Symptômes : désintégration de la coordination de tous les mouvements qui participent à l'acte de parole (phonatoires, respiratoires) et troubles psychiques. Examens à l'aide du pneumographe et du phonoscope.

Analyse des causes : la dystonie neuro-végétative, si fréquente chez les bègues, est le signe d'une inhibition insuffisante des mécanismes sous-corticaux par l'écorce cérébrale (cercle vicieux des modifications psychiques et neuro-végétatives). L'activité du strio-pallidum est troublée par la peur de bégayer ; ce qui a comme suite le développement des hyperkinésies et des hypertonies du système musculaire des organes phonateurs. Le traitement est nécessairement complexe (principe non adopté jusqu'à présent), à la fois médical, psychothérapique et pédagogique ;

- traitement sédatif, sommeil prolongé ;
- implication de l'entourage, développement de la maîtrise de soi, recours à la joie par la réussite ;
- éducation de l'habileté manuelle, exercices : de respiration, de relaxation, de disponibilité verbale, de lecture, de récit, de conversation.

Rejet du recours au langage monotone et monodynamique, parce que non naturel. La thérapie d'exercice devient le véhicule de la psychothérapie : elle implique le recours à la force suggestive de la joie liée au succès.

Là encore, l'intervention doit être précoce, intense et de courte durée.

Un chapitre réservé aux troubles du langage chez les enfants déficients intellectuels fait apparaître que le traitement est qualitativement le même, mais cependant de plus longue durée, plus pénible, et demande une plus grande patience.

Dans un but de prévention des troubles, d'hygiène, de la voix et de traitement des troubles, il est nécessaire que soit partout envisagée la formation logopédique de tous les instituteurs dans les écoles normales, et que les parents et le public soient éclairés sur les aspects essentiels.

Ce souhait de l'auteur me paraît raisonnable, comme beaucoup d'autres dans ce livre ; il pourra cependant surprendre des lecteurs français, alors que dans notre pays, la mode de la spécialisation conduit à des interventions d'orthophonistes, éventuellement auprès d'enfants d'école maternelle ; mesures qui démobilisent parfois les maîtres omnipraticiens dans leurs efforts pour amener les enfants à bien parler.

André INIZAN.

WARREN (R.L.). — Education in Rebhausen, a German village (L'enseignement dans le village allemand de Rebhausen). — New York, Holt, Rinehard and Winston, 1967. — 114 p.

Cette monographie, portant sur le système scolaire d'une petite cité allemande s'inscrit dans une série « d'études de cas » centrées sur les institutions et processus éducatifs caractéristiques de différentes cultures. L'enquête sur le terrain a été effectuée en 1964-1965 dans le cadre d'un programme de recherche, en coopération entre les Etats-Unis et l'Allemagne de l'Ouest.

L'éducation est envisagée ici non seulement comme produit et facteur de maintien d'une culture, mais aussi comme instrument d'adaptation au changement. C'est dans cette perspective que sont étudiées les relations entre l'école et la communauté, entre systèmes éducatifs et systèmes sociaux, entre processus éducatifs et milieu culturel. Mais comment l'école peut-elle à la fois contribuer à la stabilité de ce milieu et s'adapter à des transformations profondes de ce dernier ? Quel peut être son rôle pour faciliter le changement et aider les individus à affronter des situations nouvelles ? Rebhausen fournit un exemple typique de telles situations. Située à proximité des frontières suisse et française, donc au sud-ouest de l'Allemagne Fédérale, la cité compte environ 3 000 habitants. De vocation essentiellement rurale à l'origine puisque sa principale richesse résidait dans les vignobles, elle a été entraînée, depuis 1958, dans un processus d'industrialisation et d'urbanisation à la suite de l'implantation d'une industrie chimique qui est passée, en six ans, d'un effectif de 100 à 900 personnes.

L'auteur s'est installé dans l'agglomération en 1964, avec sa famille, et a procédé à des observations systématiques sur le système scolaire à chaque degré, à des entretiens avec les responsables de l'éducation, les chefs d'établissements, les professeurs, les élèves et leurs parents. Il a aussi mené son enquête sur la communauté dans son ensemble, ses structures administratives, sa vie économique, sociale et culturelle.

Le premier chapitre de l'ouvrage est consacré à la description de ces aspects, avec la juxtaposition des caractéristiques d'une vie traditionnelle et des changements provoqués par la création du complexe industriel. A partir de ces données d'ordre démographique, économique, sociologique et psychologique, l'auteur examine les problèmes d'éducation. Il se demande, dans ce contexte, à qui est destiné l'enseignement et quels sont ses objectifs réels. Les parents qui travaillent dans l'industrie réclament une éducation préparant à la vie urbaine moderne. Les autres souhaitent aussi que leurs enfants soient formés pour s'intégrer à une société en transformation. Mais la recherche montre que la vie familiale et les institutions scolaires maintiennent et renforcent, en fait, tout ce qui se rattache à la société traditionnelle.

L'éducation préscolaire est étudiée dans le second chapitre où l'on examine en particulier les processus de socialisation au sein de la famille, à la crèche et au jardin d'enfants. La scolarité élémentaire de huit années est étudiée ensuite avec son organisation, ses programmes, ses méthodes. La vie préscolaire, comme la vie scolaire témoignent du style autoritaire des relations entre parents et enfants, entre maîtres et élèves. Le professeur est au centre des activités : c'est lui qui dirige, enseigne, corrige, juge. En se conformant à des normes strictes pour l'apprentissage des disciplines scolaires, il est un agent prépondérant d'unité socio-culturelle pour la communauté. Parce qu'il impose, unilatéralement, des règles strictes de conduite, il contribue au développement de l'individualisme et de l'isolement social.

Le quatrième chapitre rend compte des résultats d'observations minutieuses et d'enquêtes faites sur les élèves, âgés de quatorze ans en moyenne, d'une classe du huitième degré, fin de la scolarité élémentaire. L'auteur s'intéresse en particulier

aux modalités de passage à la vie adulte et d'intégration de l'élève à la société à laquelle on présume que l'école doit le préparer. L'initiation à la vie sociale, le choix professionnel et ses problèmes, les interventions des maîtres et des spécialistes du service de l'emploi, les processus d'information des adolescents au moyen de conférences et de visites, occupent une place importante dans ce chapitre. L'auteur voit, dans ces expériences de transition entre l'école et la vie de véritables « rites de passage ». Mais ceux-ci tiennent compte davantage des demandes sociales traditionnelles que des exigences d'une société en pleine évolution et du développement, chez les adolescents, de nouveaux intérêts qui les rapprochent des adolescents urbains.

L'administration scolaire elle-même, analysée ensuite, contribue à ce conservatisme. Fortement hiérarchisée, elle impose aux maîtres son autorité comme ceux-ci l'exercent sur leurs élèves. Cependant, l'ouvrage se termine sur des perspectives de changement avec la création, en 1965, d'un nouvel établissement scolaire, et les débuts d'une réforme de l'enseignement inspirée par la nécessité d'adapter l'école aux progrès technologiques. On assiste ainsi à la constitution de groupes homogènes, réunissant à partir du cinquième degré et pour certaines disciplines, les élèves bien doués ; à l'introduction de l'enseignement d'une langue étrangère au niveau du sixième degré ; à l'allongement de la scolarité par la création d'une classe de neuvième degré dont les programmes doivent être adaptés à la vie moderne.

On trouve posés dans cette monographie, et exposés d'une manière vivante, les problèmes fondamentaux de l'éducation de notre temps. Obligée de réviser ses objectifs, celle-ci ne peut cependant pas abandonner sa mission de transmission d'une culture. Souvent pris entre la pression conservatrice des autorités locales et de nombreux parents d'élèves d'une part, les exigences de l'adaptation aux mutations de la société d'autre part, les enseignants ont une situation difficile. On aurait souhaité que l'auteur ne se borne pas à constater qu'ils apparaissent davantage comme les défenseurs d'une culture traditionnelle que comme des agents d'innovation et suggère les moyens de mieux les préparer à ce dernier rôle.

Jacqueline CAMBON.

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES

BEN-DAVID (J.). — La recherche fondamentale et les universités. Réflexions sur les disparités internationales. — O.C.D.E., Paris, 1968. — 117 p.

Comme le souligne, dans la préface, A. King, directeur des Affaires scientifiques de l'O.C.D.E., cette analyse vient utilement rappeler que, dans le débat actuel sur les « écarts technologiques » entre les pays européens et les U.S.A., la partie ne se joue pas seulement sur le plan de la recherche appliquée ou du développement : un retard se manifeste aussi sur le plan de la recherche fondamentale. Et l'un des points les plus originaux de l'ouvrage du professeur Ben-David est de montrer que, contrairement à l'opinion courante, ce décalage n'est pas lié au seul effort réalisé par les U.S.A. pendant et au lendemain de la deuxième guerre mondiale, mais remonte en fait au début du siècle : déjà la suprématie de l'Europe n'était plus qu'apparente dans le domaine des sciences fondamentales et « probablement dès 1910, certainement dès 1920, le système américain de recherche scientifique se développait d'une façon plus régulière et plus rapide que celui des pays d'Europe » (la comparaison des courbes de l'évolution « 1896-1955 » des moyennes annuelles des publications en psychologie, par exemple, est saisissante ; de même celle concernant l'évolution de la recherche médicale). Un tel décalage provient, selon J. Ben-David, de ce que l'organisation de la recherche et de l'enseignement supérieur en Europe occidentale — l'un et l'autre inséparables, dans son esprit, puisque faisant logiquement partie d'un effort unique et cohérent destiné à créer des connaissances nouvelles et à les diffuser — n'a jamais été adaptée aux modifications qui se sont produites vers le milieu du XIX^e siècle dans la nature de la recherche scientifique. Reposant sur la juxtaposition de disciplines fermées sur elles-mêmes et définies en fonction de l'enseignement ou plus exactement des cours magistraux, l'organisation des universités était, en effet, incapable de penser les problèmes en termes des besoins de la recherche. Partout, on a improvisé des constructions annexes au fur et à mesure des nécessités, mais l'ensemble de l'ancienne architecture a été main-

tenu et s'avère aujourd'hui d'une complexité anachronique et paralysante.

Comment lui substituer « un système de recherche et de formation constamment en mesure de bénéficier des progrès scientifiques et techniques et d'y contribuer, tout en étant capable de se transformer en fonction des exigences changeantes et des promesses de la recherche ? ». Les recommandations qui terminent l'ouvrage s'inspirent pour une large part des conclusions du rapport sur « la recherche fondamentale et la politique des gouvernements », présenté, lors de la deuxième Conférence ministérielle sur la science, réunie à l'O.C.D.E. en 1966. Elles préconisent notamment l'adaptation des organismes scientifiques européens, en particulier par la création de vastes unités de recherche multidisciplinaires ; une meilleure liaison entre la recherche fondamentale et la recherche appliquée de façon qu'à l'exemple des U.S.A., le système de recherche et d'enseignement supérieur européen contribue effectivement au progrès de l'économie pour en bénéficier, en retour, financièrement ; la libre circulation des idées et la mobilité internationale.

DE COSTER (S.) et coll. — Essais sur la régression sociale virtuelle de l'enseignement. — Etudes de sociologie de l'éducation, Edit. de l'Institut de sociologie, Université libre de Bruxelles, 1967. — 23,5 cm, 226 p.

Alors que la mobilité sociale est le plus souvent envisagée dans sa forme ascensionnelle et que ses rapports avec l'enseignement sont examinés dans le sens d'une promotion favorisée par l'étude, cet ensemble d'essais considère le phénomène inverse, beaucoup plus malaisé à définir, celui de la régression sociale en cours et les moyens d'y parer.

L'augmentation continue des effectifs scolaires implique celle du nombre des échecs et, par suite, le risque d'une régression sociale virtuelle plus fréquente. Il s'agit ici de déterminer, à l'aide d'échantillons représentatifs, comment l'enseignement peut intervenir pour remédier à l'inadaptation des enfants aux études et selon quels principes pédagogiques.

Eléments d'une comparaison besoins-ressources en matière de formation professionnelle. — Service central des statistiques et de la conjoncture du ministère de l'Education nationale, Etudes et Documents, n° 6, 1963. — 68 p.

Emanation du rapport de l'intergroupe « Formation et promotion professionnelle du Plan » dont les travaux ont pour objet d'établir les bilans des besoins et des ressources en matière de formation professionnelle — innovation dans l'expérience française de planification — ce document traduit le caractère expérimental d'une première

approche du problème, rendue très difficile par les lacunes de l'information statistique disponible.

Les données chiffrées devant être précisées ultérieurement, on en retiendra surtout les grandes tendances, notamment les déficits en ressources de personnel qualifié qui apparaissent à l'échéance de 1970 comme à celle de 1978, à tous les niveaux et, en premier lieu, aux niveaux des techniciens et des techniciens supérieurs : déficits qui devront être compensés par une action intense de promotion professionnelle, destinée à élever la qualification d'une grande partie de la future population active de bas en haut de l'échelle des formations. L'effort de coordination entre formations scolaires et universitaires d'une part, et formation et promotion extra-scolaires et extra-universitaires d'autre part, qu'implique une telle action, requiert en particulier une collaboration systématique entre les autorités investies de la charge de l'Éducation et les représentants des professions.

Sans doute, « la politique de l'éducation ne saurait reposer sur le seul critère de son efficacité économique... Mais si de fortes distorsions devaient apparaître entre l'orientation donnée par l'appareil de formation et les besoins de recrutement en main-d'œuvre, le système éducatif serait mis en accusation, de graves tensions sociales se manifesteraient, l'expansion économique serait freinée ».

Hochschulgesamplan Baden-Württemberg (Plan réforme des structures et de l'organisation de l'enseignement supérieur en Bade-Wurtemberg). — Willingen Necker Verlag, Kultusministerium, Baden-Württemberg (Bildung in never sieht), 1967. — 24 cm, 204 p.

Ce compte rendu d'une commission de travail présidée par le professeur Ralf Dahrendorf de Constance contient des recommandations pour la réforme des structures et de l'organisation de l'université, des écoles supérieures pour la formation des instituteurs (pädagogische Hochschulen), des séminaires d'études, des écoles supérieures d'art, des écoles d'ingénieurs-techniciens, des écoles techniques du second degré (höhere Fachschulen) du Land de Bade-Wurtemberg. On envisage de fonder ces divers types d'établissements dans un ensemble différencié et cependant homogène : l'université polyvalente (Gesamthochschule).

Cette réforme répond aux besoins de l'économie et de l'administration qui exigent un nombre croissant de jeunes gens polyvalents et capables d'assimiler rapidement sur leur lieu de travail les connaissances nécessaires à leur activité. Cette aptitude n'est possible que s'il existe de nouvelles formes de coopération entre l'université et les écoles supérieures de technique (Fachhochschulen).

Le plan tient compte des recommandations que le conseil scientifique (Wissenschaftsrat), organisme fédéral a fait concernant l'extension des universités étudiées jusqu'en 1970. Il pourra le cas échéant, servir d'impulsion aux autres Länder dans l'élaboration des réformes nécessaires.

Cette conception doit répondre aux impératifs de la démocratisation de l'enseignement supérieur tout en faisant face à l'afflux des étudiants, grâce à une meilleure orientation et grâce à une réorganisation des études qui doit entraîner leur raccourcissement.

Dans le nouveau plan, les études universitaires se diversifieraient en cinq voies différentes :

- une voie courte de formation générale de trois ans qui donnerait un enseignement de caractère professionnel, conduirait au Bakkalaureus et permettrait l'accès aux cadres moyens. Elle formerait en particulier les instituteurs et les professeurs de collège ;
- similairement une voie courte d'enseignement supérieur technique de trois ans donnerait un enseignement professionnel ;
- une voie longue de formation générale de quatre ans et demi à cinq ans, partagée en deux cycles se terminerai par l'examen d'Etat (Staatsprüfung). le diplôme (Diplomprüfung) ou la maîtrise (Magisterprüfung). Le premier cycle de deux ans s'achèverait sur un examen intermédiaire que l'on devrait passer avec succès pour entrer dans le second cycle. Ceux qui échoueraient pourraient se présenter à l'examen de la voie courte. (Les études universitaires s'étendent actuellement sur six, sept ou même huit ans.) ;
- une forme identique existerait pour l'enseignement supérieur technique ;
- un cycle d'études complémentaires (Aufbaustudium) de deux ans permettrait l'approfondissement d'une matière ou l'acquisition d'un complément d'informations dans des matières voisines. Il serait en étroit rapport avec la recherche. L'examen terminal de la forme longue serait nécessaire pour ceux qui voudraient entreprendre ces études se terminant par la licence (Licentiat). Les études complémentaires mèneraient en général à des professions scientifiques à l'université, dans les instituts de recherche ou dans l'industrie.

Le doctorat (Promotion) comparable à notre doctorat de 3^e cycle et le doctorat (Habilitation) assimilable à notre doctorat d'Etat ne seraient pas supprimés.

Des études de recyclage (Kontaktstudium) permettraient de se tenir au courant des innovations dans sa spécialité.

Il existerait une perméabilité verticale et horizontale entre les différents ordres d'enseignement. Ceux qui auraient terminé la forme courte pourraient passer dans le 2^e cycle de la forme longue. Les étudiants qui se seraient engagés dans le 1^{er} cycle, de la forme longue pourraient dévier et passer le Bakkalaureus de la forme courte, mais en raison des différences dans les études, une prolongation de scolarité serait souvent nécessaire.

Selon les prévisions, 25 % des étudiants au moins devrait choisir le cycle court plus rapide et qui débouche sur un vaste ensemble de professions attractives.

En raison de l'examen intermédiaire ou de la nécessité de posséder le Bakkalaureus, l'entrée dans le 2^e cycle de la forme longue sera plus difficile.

Pour poursuivre des études spécialisées, il faudra avoir obtenu une mention à l'examen terminal de la forme longue et avoir eu quelque temps une activité professionnelle. On voudrait que le pourcentage des étudiants arrivés à ce stade ne dépasse jamais les 10 % des étudiants de début. Il en sera de même des docteurs.

Le 1^{er} cycle de la forme longue sera plus structuré et les étudiants seront mieux encadrés que dans le second cycle.

Comparé à la forme courte, orientée plus directement vers la préparation à une profession, les études auront un caractère plus théorique, bien que l'on vise plus à donner un enseignement qu'à mettre en contact avec la recherche. Le 2^e cycle de la forme longue serait plus proche de la recherche. Il laisserait une liberté d'études beaucoup plus grande.

La composition des universités polyvalentes et différenciées varierait selon les conditions et l'initiative locales. Les divers secteurs qui les composent ne devraient pas coexister mais être intégrés les uns aux autres facilitant ainsi les passages d'un domaine à l'autre.

L'Etat fédéral introduirait une planification dans les domaines particuliers de la recherche. Les Länder détermineraient leurs centres d'intérêt, établiraient un programme et exerceraient un contrôle sur la répartition des crédits et sur le développement des recherches. Les diverses universités répartiraient les moyens qui leur sont accordés à leur gré et contrôlèrent les recherches entreprises.

Des professeurs non pourvus de doctorat d'Etat (Habilitation) pourraient à titre de promotion exercer dans les écoles supérieures de formation des instituteurs et dans les écoles techniques secondaires.

L'organisation administrative qu'entraînerait cette réforme est ensuite brossée à grands traits.

L'étude n'aborde ni les problèmes de l'enseignement ni celui des rapports entre les divers partenaires, essen-

tiellement les professeurs et les étudiants. Mais elle transpose de façon intéressante au niveau universitaire l'idée de l'école polyvalente et diversifiée.

MAILLET (J.). — L'évolution des effectifs de l'enseignement secondaire de 1809 à 1961. (Rapport au Colloque d'Histoire scolaire et universitaire.) — Faculté de Droit et des Sciences économiques de Grenoble, mai 1968. — Exempl. dactyl., 36 p.

Un premier chapitre étudie, graphiques à l'appui, l'évolution des divers types d'effectifs, dans le cadre d'un mouvement général dont l'accélération s'amorce très exactement au cours des années 1930. Constatant inférieur à l'effectif masculin jusqu'en 1941, l'effectif féminin n'a cessé, depuis, de croître relativement plus vite, pour atteindre, en 1961, 412 971 élèves-filles contre 380 448 élèves-garçons. La prééminence de l'enseignement public s'est affirmée depuis 1921 :

| | Public | Privé |
|------|--------|---|
| 1921 | 2 % | 1 % |
| 1961 | 13,5 % | 5,4 % de la population scolarisable |

Cette faiblesse des taux de scolarisation secondaire — moins de 7 % de la population scolarisable en 1936 ; moins de 11 % en 1946 — inspire la conclusion de ce chapitre : « il est assez impressionnant de songer que la France a, pendant tout le XIX^e siècle et le début du XX^e siècle, réalisé son développement économique avec une population dont moins de 3 % de l'effectif scolarisable ont été effectivement scolarisés au niveau secondaire long. Constatation qui laisse entrevoir l'une des raisons pour lesquelles ce développement économique a été lent pendant si longtemps ».

Le second chapitre recherche les liaisons existantes entre cette évolution de l'enseignement secondaire et celle de la démographie, de l'économie et de la législation scolaire.

POIGNANT (R.). — Les plans de développement de l'éducation et la planification économique et sociale. — Unesco, Institut international de la planification de l'éducation, 1967. — 57 p.

Il s'agit de l'intégration du plan de développement de l'éducation dans le plan général économique et social

d'un pays. Aspects financiers du problème d'abord : place des dépenses d'éducation dans les comptes nationaux, avec rappel des principes et des définitions de base de la comptabilité nationale (activités productives, concepts de production, de produit, de revenu, agents économiques, analyse du produit industriel) : rôle des comptes nationaux prévisionnels (taux de croissance, projection des comptes nationaux et choix des grandes options). Ensuite, détermination des objectifs de croissance du système d'enseignement à inscrire dans le plan général, en fonction des différents facteurs qui influent sur le développement de la scolarité (évolution démographique, attitude des divers groupes sociaux, politique scolaire du gouvernement — arbitrages et priorités — besoins de main-d'œuvre.

L'ouvrage conclut à la nécessaire priorité de l'investissement intellectuel dans le plan national, laquelle implique, en corollaire, un effort constant pour rationaliser l'emploi des crédits consentis, — en raison même de leur importance considérable — et pour en obtenir le meilleur rendement. Quant à la réalisation concrète du plan sous ses multiples aspects (financement, localisation, construction, orientation), elle appelle, avec une importante reconversion des services ministériels, une étroite collaboration du corps enseignant tout entier.

SCHULTZE (W.). — Die Begabtenförderung in ihrer Abhängigkeit vom Schulaufbau. (La détection et l'épanouissement des aptitudes et les structures du système scolaire.) — In : *Pädagogica Europäa*, 1967, pp. 25-45.

Il s'agit d'étudier le lien qui existe entre les structures des systèmes scolaires et la détection et l'épanouissement des aptitudes.

On distingue en gros deux types de systèmes d'éducation : l'un qui repose sur une sélection précoce des élèves (Allemagne), l'autre qui repousse à plus tard leur orientation. Ce sont les systèmes globaux dont le type est la *comprehensive school*.

Il intervient tant de facteurs dans les résultats obtenus qu'il est bien difficile de conclure sur la plus ou moins grande efficacité d'un système. Cependant certaines tendances peuvent être dégagées.

On constate que les systèmes globaux, soit parce qu'ils ménagent des transitions plus simples et qu'ils facilitent une différenciation progressive de l'enseignement, soit grâce à l'organisation de cours « tests », conduisent à une augmentation de la fréquentation dans les établissements secondaires. Ils permettent de sur-

monter plus facilement les hésitations des parents de milieux socio-culturels modestes et d'abattre ainsi les barrières sociales qui se dressent autour de l'enseignement secondaire.

L'exemple de la France montre que lorsque des branches autonomes subsistent à l'intérieur d'un enseignement secondaire polyvalent l'orientation vers l'une ou l'autre de ces directions dépend encore de l'origine sociale. Une analyse comparative effectuée dans douze pays prouve que la sélection d'après le milieu social est d'autant plus nette que l'orientation scolaire à lieu plus tôt.

Les systèmes globaux lorsqu'ils s'accompagnent d'une scolarité à temps complet et sont précédés d'un enseignement préscolaire offrent le plus de facilité aux enfants socialement défavorisés pour rattrapper leur handicap culturel.

Une étude comparative des connaissances en mathématiques d'élèves des classes terminales fait apparaître que les systèmes globaux n'entraînent pas nécessairement une baisse de niveau chez les élèves les plus doués. Cependant, il conviendrait de prendre des dispositions en leur faveur afin qu'ils deviennent une élite.

Une orientation insuffisante des élèves et une pénurie en personnel qualifié pourraient mettre en danger les avantages des systèmes globaux.

VAIZEY (J.) et CHESSWZY (J.D.). — La planification de l'enseignement, Evaluation des coûts. — Unesco, Institut international de planification de l'éducation, 1968. — 21,5 cm, 40 p.

Sixième plaquette de la collection « Principes de la planification de l'éducation », celle-ci réunit deux rapports. Le premier est dû à J. Vaizey, auteur d'études réputées, sur les coûts de l'éducation ; c'est un guide général, destiné à des applications pratiques — comment évaluer un coût, éléments du prix de revient de l'enseignement, calcul et répartition des coûts, financement et comptabilité : « toute analyse de la structure des dépenses d'enseignement doit se référer très attentivement aux charges que ces dépenses représentent pour la collectivité. D'où la nécessité de procéder à une analyse minutieuse des diverses sources d'où proviennent les sommes allouées à l'enseignement ».

Le deuxième rapport expose comment le ministère de l'Éducation d'un pays en voie de développement, doté de collaborateurs compétents et expérimentés, a effectivement évalué le coût de ses plans.

Enseignement élémentaire.

CANADA

Mc LEOD (D.M.). — What is a non graded school ? (Qu'est-ce qu'une école sans degrés ?). — In : Canadian Education and Research Digest, mars 1968, pp. 38-45.

Les termes de « ungraded » et « nongraded » sont employés concurremment pour désigner une école dans laquelle les élèves sont groupés sans considération d'âge, selon un système très souple et qui tente d'adapter l'enseignement aux différences individuelles. C'est également une conception de l'éducation qui implique la notion de progression continue et par conséquent la suppression des paliers successifs et du « redoublement » de classe.

L'avantage du système continu est que l'élève travaille à son propre rythme dans chaque matière et ne se trouve pas obligé de refaire tout le programme d'une année, s'il n'a pas réussi dans une matière particulière. On évite ainsi le déchet de fin d'année.

Le problème des niveaux : Pour les matières de base (écriture, lecture, calcul, etc...), le programme est réparti en « unités de travail » ; chaque élève progresse par unité à son rythme intellectuel. On a des groupes rapides, moyens et lents. Ainsi les enfants assimilent le cours élémentaire en deux ou trois ou quatre ans. L'élève peut reprendre en septembre son travail au point où il fut arrêté en juin, s'il a du retard.

La classification des élèves : Les élèves sont groupés d'après leur rapidité d'assimilation : ils sont en avance, moyen ou en retard. Les élèves doués suivent un programme accéléré qui leur permet de remplir en une année plus d'unités que les autres enfants. Ainsi ils peuvent terminer leur scolarité primaire en cinq années au lieu de six. Les élèves les plus lents feront par exemple sept années. Ils sont encouragés à utiliser au mieux leurs possibilités, mais l'étendue de leur programme n'est pas prédéterminée. La question n'est plus : « Qu'est-ce qu'un enfant doit connaître à ce niveau ? », mais : « comment utiliser au maximum le potentiel de l'enfant ? ».

D.M. McLeod souligne en conclusion que la suppression nominale des grades n'est pas un remède miracle. Elle ne transforme en elle-même que l'organisation scolaire et doit s'assortir d'une restructuration, d'une réadaptation des programmes à la diversité des individus. Le décloisonnement exige de la part des éducateurs une volonté de réforme profonde et complète.

ETATS-UNIS

STRETCH (Bonnie). — A community school system for New York city. (Un système d'écoles de communes pour la ville de New York). — In : The Education digest, mars 1968, pp. 7-10.

Les écoles new-yorkaises sont vouées au déclin, car elles sont étouffées par un système de direction trop centralisé. Il serait préférable de créer trente ou quarante districts autonomes, groupés en une fédération.

On pourrait enfin accorder aux parents d'élèves une réelle participation aux décisions concernant l'école et ainsi créer un climat de confiance. Chaque district pour-

rait engager des professeurs, déterminer les programmes, dresser des budgets, allouer des fonds et diriger des programmes expérimentaux. Le comité à la tête de chaque district serait composé en majorité de membres élus et aussi de personnalités choisies par le maire.

HONDURAS

In : Educadores, revue latino-américaine de pédagogie, n° 67, janv.-fév. 1968, p. 72.

Une analyse détaillée des problèmes éducatifs au Honduras figure dans le rapport présenté par ce pays devant le C.I.A.P. (Comité Interaméricain de l'alliance pour le progrès). Le Honduras a accru ses effectifs scolaires de 40 000 élèves par an, depuis 1965 (au niveau de l'enseignement primaire). Malheureusement, 40 % des instituteurs manquent d'une réelle qualification.

D'autre part, compte tenu que 52 % de la superficie du pays est couverte de forêts, une Ecole Forestière vient d'être créée.

PAYS-BAS

NYKAMP (M.W.). — Moeten kleuters ler en lezen of hebben ze ander geestelyk voedsel nodig ? (Les petits enfants, doivent-ils apprendre à lire ou ont-ils besoin d'une autre nourriture intellectuelle ?). — In : Pedagogische Studiën, n° 2, 1968,

Un enfant qui sait « techniquement » comment lire est loin de saisir le contenu de ce qu'il lit. Manque d'expression verbale. Première nécessité : amélioration de la formation des institutrices de petits enfants ; deuxième nécessité : des recherches approfondies avant de prononcer un jugement.

REP. FED. ALLEMANDE

SIENKNECHT (H.). — Die äussere Differenzierung in der Grundschule. (L'enseignement différencié de l'extérieur à l'école élémentaire). — In : Die deutsche Schule, 60^e année, cahier 5, mai 1968, pp. 316-326.

La constitution de classes parallèles dans lesquelles les enfants sont groupés selon leurs résultats scolaires (streaming system) revient souvent à répartir les enfants selon le milieu social familial auquel ils appartiennent, d'autant plus que des critères objectifs de jugement n'ont pas encore été déterminés. On remarque que dans les streamed schools, les résultats sont meilleurs, mais les élèves sont moins habitués aux travaux de groupe. Il faudrait laisser à chaque directeur d'école la possibilité de décider ce qui lui paraît être le meilleur.

SUEDE

SACO och TCO föreslår ett system med dubbelt tillval pänögstadiet. (SACO et TCO proposent un système à option double pour le cycle supérieur de l'école de base). — In : Skolvärlden, n° 7, 7 mars 1968, pp. 46-49.

Comment concevoir les options ouvertes aux élèves dans la classe neuf de l'école de base ? Des propositions présentées par les syndicats d'enseignants. Diverses combinaisons possibles. L'étude du russe.

TUNISIE

AUPECLE (Maurice). — Pour un renouveau de la pédagogie du français à l'école primaire tunisienne. — In : Recherches et Documents pédagogiques, n° spécial, oct. 1967, Tunis, 216 p.

L'auteur s'est efforcé de prendre conscience des erreurs et des insuffisances de l'ancienne pédagogie. Adeptes des méthodes modernes d'enseignement des langues vivantes, M. Aupecle tient avant tout à revivifier l'enseignement de l'arabe, langue maternelle. Des classes expérimentales fonctionnent actuellement selon de nouvelles

bases. Souhaitons que de l'analyse des deux systèmes linguistiques de l'arabe et du français et de leur comparaison, se dégage la pédagogie d'un véritable bilinguisme, tel qu'il est défini en Tunisie.

Enseignement secondaire

ETATS-UNIS

BERLE (Anton). — **Experimental Projects.** (Projets expérimentaux). — In : *Civic Leader*, n° 21, 26 févr. 1968, p. 3.

Quatorze écoles secondaires participent à l'expérimentation de nouveaux programmes remaniés et améliorés qui portera sur les cinq années à venir, pour laquelle le ministère de l'Education a fourni 300 000 dollars. Pour améliorer l'éducation secondaire des années 1970, ces établissements vont utiliser et juger de nouvelles techniques telles que l'enseignement individualisé, les programmes polyvalents, la technologie en pédagogie. Chaque école participant à l'expérience recevra des instructions, point par point, du matériel ainsi que des facilités de recyclage professionnel pour les professeurs.

FRANCE

Les collègues d'enseignement secondaire. — In : *Cahiers pédagogiques*, n° 75 spécial, mai 1968, 72 p.

Ce cahier veut faire réfléchir, il ne prétend pas conclure. Quarante établissements recensés au hasard laissent apparaître la diversité dans leur création, leur implantation, leur fonctionnement. Pourtant, alors que ces établissements ne sont pas encore sortis de la période critique de fonctionnement, il est aisé de pressentir quelles seront pour eux les nouvelles étapes d'une rénovation pédagogique.

REP. FED. ALLEMANDE

KRAMER (H.H.) et **WOLF** (W.). — **Untersuchungen zur Wahl des oberstufenzweiges.** (Comment se fait l'orientation dans le cycle supérieur des lycées). — In : *Die deutsche Schule*, 60^e année, n° 2, 1968, pp. 113-120.

Une enquête faite dans trois lycées hessois montre que les enfants de milieu social modeste dont les parents n'ont reçu qu'une courte formation scolaire choisissent de préférence la section mathématiques-sciences. Il semble que ce choix soit le résultat d'une motivation négative : ils se sentent moins doués pour l'autre section.

La « Realschule », réserve d'aptitudes inutilisées ? — In : *L'éducation en Allemagne*, n° 3, 1968, pp. 19-25.

L'étude de J. Hitpass concerne le « potentiel » de bacheliers que contient la « Realschule ». A l'issue de cette école, les élèves ont la possibilité de suivre un cycle complémentaire d'enseignement qui permet aux plus doués de préparer l'Abitur en trois ans, c'est-à-dire sans perdre de temps.

Un mode de travail plus différencié et plus scientifique dans les classes supérieures permettrait une meilleure préparation au cycle complémentaire et inciterait sans doute plus d'élèves à se présenter au baccalauréat.

SUEDE

Tillvalsgymnasiets konsekvenser. (Les conséquences de la réforme du lycée). — In : *Skolvarlden*, n° 10, 22 mars 1968, p. 4.

Un pourcentage impressionnant d'élèves de l'école de base cherche à entrer dans

une des formes au nouveau lycée. Diminution du nombre d'élèves choisissant les options techniques ou économiques à la suite de la situation sur le marché du travail.

Orientation et formation professionnelle

BELGIQUE **TERFVE-LEGROS (A.). — L'enseignement technique féminin.** — In : Bulletin de l'information (ministère belge de l'Education), 3^e année, n° 3, mars 1968, pp. 1-17 et n° 4, avr. 1968, pp. 23-43.

De trop nombreux facteurs historiques freinent encore l'adaptation aux besoins du monde moderne de l'enseignement technique féminin. Les jeunes filles ne lui demandent plus l'initiation au ménage ou à la couture familiale, mais la préparation à l'exercice de métiers sans cesse plus divers.

Des solutions sont proposés : lutte contre les préjugés sociaux qui limitent les jeunes filles dans le choix de leurs études et les empêchent de participer aux secteurs les plus importants de l'économie, développement de l'enseignement mixte et surtout création de sections préparant aux carrières nouvelles.

Education des adultes

CANADA **LAWSON (R.). — Contrasting conceptions of further education in North America and some West European countries.** (Conceptions différentes de l'éducation continue en Amérique du Nord et dans certains pays européens d'occident). — In : International Review of Education, Unesco, vol. XIV, n° 1, 1968, pp. 3-21.

L'auteur, Canadien, compare les différents systèmes d'éducation complémentaire, c'est-à-dire non obligatoires aux U.S.A., au Canada, en Angleterre et en Allemagne. Aux Etats-Unis, l'enseignement non spécialisé est largement ouvert aux jeunes de tous les milieux. Au Canada, les élèves doués pour des études « pratiques » peuvent s'orienter vers les Instituts de Technologie. Les écoles supérieures et techniques, réservées aux élèves les moins doués, sont malheureusement assez négligées. En Angleterre, l'enseignement complémentaire reste bien séparé des études classiques. Il comprend une part de formation générale et des cours techniques de plus en plus spécialisés.

L'innovation réelle a lieu en Allemagne où les jeunes travailleurs ayant terminé leur formation professionnelle peuvent, s'ils désirent entrer dans une université, reprendre leurs études secondaires au « Kolleg » pour atteindre le niveau du baccalauréat et réparer ainsi les inconvénients d'une orientation prématurée.

ESPAGNE **CORREA GAMERO (F.). — Investigacion pedagógica sobre estudios nocturnos.** (Recherche pédagogique sur les cours du soir). — In : Enseñanza Media, n° 190, mai 1968, pp. 723-749.

Les cours du soir sont une nécessité, encore plus actuellement où la promotion

intellectuelle et humaine doit marcher de pair avec la promotion professionnelle. Dans un cours du soir, les élèves arrivent déjà fatigués de leur journée de travail et sont souvent de formation et d'âge très divers. Ce manque d'homogénéité amène le maître à utiliser une méthodologie spéciale.

La préparation de la leçon doit être encore plus rigoureuse que pour un public normal. D'autre part, le maître doit posséder une formation humaine très solide, lui permettant d'assurer une efficace communication avec les élèves.

FRANCE **Où va l'orientation scolaire et professionnelle ?** — In : *Economie et Humanisme*, n° 181, mai-juin 1968, pp. 52-59.

Sous ce titre, deux articles : **Les paradoxes de l'orientation**, par R. Solazzi, et **L'orientation en danger**, par G. Latreille, tentent de cerner la réforme de l'orientation scolaire et professionnelle, telle qu'elle a été élaborée par le ministère de l'Education nationale. Des contestations très vives se sont élevées de la part des familles, professeurs, chercheurs en psychologie, conseillers d'orientation, son application risquant d'entraîner de graves conséquences : sur le plan du recrutement des spécialistes de l'orientation ; sur le plan de l'information générale, dissociée des consultations individuelles ; sur le plan de l'orientation des élèves, assujettie à une « décision » d'orientation, prise au moment du passage de troisième en seconde, alors que chacun s'accorde à reconnaître qu'il s'agit d'une entreprise de longue durée, marquée par toute une série de décisions et actions qui se succèdent et se commandent les unes les autres.

L'enseignement agricole en France. — In : *Revue française de l'Agriculture*, n° spécial, 1^{er} trimestre 1968, 166 p.

Après un historique de l'enseignement agricole, dû à R. Chatelain, cette livraison offre un panorama complet de l'enseignement et de la promotion sociale agricoles aux différents niveaux, tels qu'ils résultent de l'application de la loi du 2 août 1960. On retiendra en particulier :

- a) au niveau du second degré : les trois cycles de formation dispensés dans les collèges et lycées agricoles, conduisant respectivement, en trois ans au Brevet Professionnel Agricole (B.P.A.), en quatre ou cinq ans au Brevet d'Agent Technique Agricole (B.A.T.A.), en cinq ans au Brevet de Technicien Agricole (B.A.T.) et en sept, au Diplôme de Technicien Supérieur Agricole, avec possibilité d'accès à l'enseignement supérieur ; puis l'originalité de la formation générale, axée sur la biologie et complétée par une éducation socio-culturelle très neuve, intégrée à la vie des établissements. Nombreux graphiques et données chiffrées.
- b) au niveau de l'enseignement supérieur : R. Blais, directeur de l'Institut national agronomique, fait le point de la situation après les modifications de structure survenues dans l'ensemble des Ecoles Nationales Supérieures Agronomiques (I.N.A., E.N.S.A. de Grignon, Montpellier, Rennes) et les récentes dispositions concernant la troisième année de formation.

Depuis 1961, tout en conservant chacune son originalité propre, ces quatre écoles sont sur le même plan et délivrent le même diplôme d'ingénieur agronome, assorti, comme il est de règle, de son appellation d'origine. L'accent est mis, à l'intention des jeunes, des parents et des enseignants, sur le fait que le concours d'entrée à ces écoles — ainsi qu'aux deux Ecoles Agronomiques Universitaires de Toulouse et Nancy — est accessible non seulement aux titulaires du baccalauréat C, prolongement de l'ancienne mathématiques élémentaires, mais aussi à

ceux du baccalauréat D, dont les problèmes d'algèbre et d'analyse ont été heureusement renforcés.

Quant à la troisième année de formation qui, selon la spécialité choisie, peut s'effectuer dans l'une ou l'autre des E.N.S.A. ou à l'université — extrême souple — elle conduit, depuis janvier 1966, au Diplôme d'Agronomie Approfondie (D.A.A.), calqué sur le Diplôme d'Etudes Approfondies (D.E.A.) délivré par les facultés des sciences à l'issue de la première année du troisième cycle. Condition nécessaire et suffisante à l'obtention du Diplôme d'Ingénieur Agronome, ce D.A.A. a l'avantage de permettre la poursuite ultérieure d'un doctorat, dans l'une ou l'autre des facultés : innovation majeure qui règle, en ce qui concerne les écoles d'agronomie, un problème jusque-là sans solution rationnelle et organique et qui, certainement, servira d'exemple. C'est là, dit M. Blais, « un moment essentiel dans l'histoire des relations souvent difficiles entre l'université et les grandes écoles ».

- c) Enfin, deux solides études, assorties de textes officiels, de graphiques et de chiffres, font le point de la formation professionnelle des adolescents et de la promotion des adultes.

L'emploi des travailleurs intellectuels handicapés physiques. — In : Réadaptation, n° 150, mai 1968, 50 p.

Les travailleurs intellectuels handicapés physiques, aujourd'hui insérés dans la vie professionnelle, savent par expérience combien il leur a fallu de tenacité pour aboutir, tant au stade de l'orientation des études, — nombre d'écoles ne les admettant pas, bien plus par méconnaissance de leurs possibilités que par hostilité — que dans la recherche d'un emploi. Une « fiche documentaire » complète ce numéro spécial, avec la liste des associations pour intellectuels handicapés.

L'emploi des jeunes. — In : Actualités sociales, n° 6-7, juin-juil. 1968, pp. 17-20.

Compte rendu d'une enquête effectuée en 1967 par l'Union nationale des associations familiales sur l'emploi des jeunes. On relève notamment que 72 % des jeunes gens interrogés disent avoir appris un métier (Industrie, 36,3 %, Services, 32,1 %, Artisanat, 11,9 %, Bâtiment, 11,6 %, Commerce 5,6 %, Agriculture, 2,3 %). L'enquête a permis de découvrir, dans l'échantillon, un taux de chômage inquiétant : plus de 9 % de ce groupe (4 000 jeunes de 14-20 ans), 57 % des chômeurs ont 18 ans et plus, 75 % ont plus de 17 ans.

GRANDE-BRETAGNE

VAUGHAN (Pamela). — **Advice service for FE sector ?** (Un service d'orientation pour l'enseignement complémentaire ?). — In : Education, n° 14, 5 avr. 1968, pp. 495-496.

Il est nécessaire de créer des conseillers pour les collèges et les Instituts techniques qui pourront aider les étudiants dans tous leurs problèmes, les guider pour choisir un secteur professionnel et également orienter les élèves au sortir de l'école secondaire en leur faisant découvrir leurs aptitudes. En effet, faute d'être convenablement informés, beaucoup d'étudiants considèrent les instituts techniques comme des universités de second choix et ne s'y présentent que si l'université les rejette. C'est ce qui explique l'inaptitude de nombreux étudiants et le taux d'échec et d'abandon très élevé dans les Instituts techniques. Il ne suffit pas de construire des collèges et de payer du matériel, il faut d'abord sélectionner correctement les élèves.

ITALIE **BRAIDO (P.), RONCO (A.), SARTI (S.). — Progetto di vita, Ideali, e prospettive giovanili di inserimento sociale.** (Projet de vie, idéaux et perspectives concernant l'insertion sociale des jeunes). — In : *Orientamenti pedagogici*, nov.-déc. 1967, pp. 1255 à 1323.

Compte rendu d'une enquête effectuée parmi les jeunes des deux sexes dont l'âge varie entre onze et quinze ans, dans les zones urbaines (Rome) et rurales.

PAYS-BAS **Scholing om te leven met robots.** (La formation et le processus d'automatisation). — In : *Documentatieblad*, n° 2, 1968, p. 53.

Il ne s'agit plus d'une formation spécialisée pour un métier ou une profession, mais d'une connaissance de base très large, d'une grande souplesse et d'un grade élevé de créativité parce que, dans l'avenir, les changements fréquents de position exigeront une capacité de réorientation. On suppose que l'industrie néerlandaise produit 50 % de ce qu'elle pourrait produire à cause d'un manque de souplesse et de créativité des employés.

SUEDE **Snabbutredning om eftergymnasial utbildning.** (Enquête ultra-rapide sur la formation après le lycée). — In : *Sholvärlden*, n° 7, 1^{er} mars 1968, p. 16.

Il y a actuellement 90 000 étudiants dans les universités et grandes écoles dont la moitié étudie des matières littéraires ou de sciences sociales. Les risques de chômage. Programme avec vingt-six points présenté par l'association des universitaires suédois (SACO).

UNION SOVIETIQUE **KREVNÉVIC (V.V.). — Ekonomiceskie osnovy professional'noj orientacii molodezi.** (Les principes économiques de l'orientation professionnelle de la jeunesse). — In : *Sovetskaja Pedagogika*, n° 2, févr. 1968, pp. 44-55.

Rapport établi sur la base des données recueillies par l'Institut du mouvement ouvrier international. Tableaux.

Enseignement supérieur

CANADA **PIKE (R.M.). — Public Financial Aid to undergraduates in Canadian Universities.** (Aide financière aux étudiants non gradués dans les universités canadiennes). — In : *University Affairs*, vol. 9, 1968, pp. 1 à 6.

Un programme fédéral de prêts a été lancé en 1964 pour aider les étudiants dans les établissements post-secondaires. L'étudiant doit fournir un certificat d'admissibilité dans un établissement d'enseignement supérieur. Il peut emprunter 1 000 \$ par an et au maximum 5 000 \$ pour toute la durée de ses études.

A la fin de ses études, l'étudiant doit rembourser son prêt (en dix ans maximum) et payer les intérêts tels qu'ils avaient été fixés au début de l'emprunt.

Par ailleurs chaque province fournit un certain nombre de bourses, d'allocations non remboursables aux étudiants modestes pour qui le prêt reste insuffisant. Certaines provinces conjuguent les deux programmes de prêts et de bourses (en donnant un certain pourcentage de la somme totale), d'autres accordent les bourses séparément.

Toutes exigent que l'étudiant soit un « résident » de la province (depuis plusieurs années).

ETATS-UNIS

HUDES (Isodore), **MORIBER** (George). — **Integrated science Education for non-science students in a large university.** (Enseignement scientifique complémentaire pour les étudiants non scientifiques dans une grande université). — In : *The Science Teacher*, février 1968, pp. 39-42.

Le programme-type a pour but :

- de donner à l'étudiant une connaissance des principes de base dans les sciences de la nature (astronomie, biologie, chimie, géologie, physique) ;
- de montrer les relations d'interdépendance entre les diverses sciences ;
- de montrer l'influence de la science sur la société.

KATZ (Joseph), **KORN** (Harold). — **The graduates. Did they find what they needed ?** (Les diplômés. Ont-ils trouvé ce qu'ils recherchaient ?) — In : *American education*, mai 1968, pp. 5-8.

Une longue enquête a été faite par l'Institut d'étude des problèmes humains à l'Université de Stanford, portant sur 3 000 étudiants. La conclusion des chercheurs est que beaucoup d'étudiants sont insatisfaits de leur expérience de collège et que les parents comprennent mal l'attitude de leurs enfants étudiants. Quant aux employeurs privés, ils craignent de ne pas trouver de « gradués » véritablement capables de prendre des responsabilités.

La cause principale de ce malaise semble résider dans le manque de coopération, de communion, dans le collège. Les étudiants sont trop indépendants, donc seuls, et les « discussions » avec les professeurs se réduisent trop souvent à un cours traditionnel. Les étudiants apprennent alors à deviner les réponses qu'il faut donner pour satisfaire le professeur et se bien classer dans la course au diplôme. Il n'y a pas de véritable dialogue. Pour remédier à cela, il faudrait que les professeurs d'université se considèrent non seulement comme des érudits, mais aussi, et surtout, comme des éducateurs, dont le rôle est de former la jeunesse, tout comme les professeurs de lycée.

JAPON

INOH (Keigo), **HIRONAKA** (Kazuhiko). — **The Development of higher education in Asia with particular reference to Japan.** (Le développement de l'enseignement supérieur en Asie, en particulier au Japon). — In : *Research bulletin of the Institute for Educational Research*, n° 8, avr. 1967, pp. 25-55.

Cette étude démontre que l'enseignement supérieur est actuellement le souci majeur des éducateurs, tant en Orient qu'en Occident.

Dans l'introduction, les auteurs définissent leur thème de « développement » : ils se réfèrent d'une part au passage de l'enseignement supérieur pour une classe privilégiée à un enseignement démocratique, d'autre part à l'élargissement du contenu des études, à la renaissance du génie national après la tutelle occidentale, et à l'accroissement des fonctions de l'université.

Au début du XX^e siècle, de nombreux étudiants furent envoyés en Occident pour y apprendre les sciences « utilitaires » physique, chimie, mathématiques et en particulier les sciences appliquées. Les Japonais assimilèrent ainsi avidement les connaissances techniques modernes. Au début une bonne partie de l'instruction technique se faisait en langue étrangère.

Les chapitres 2 et 3 beaucoup plus développés sont consacrés à la situation actuelle

de l'enseignement supérieur. Cette situation découle de la métamorphose de l'éducation après la guerre de 1945. Le système a été démocratisé et unifié : il est désormais possible de passer de n'importe quel établissement secondaire à une institution supérieure, dans la mesure de ses aptitudes.

Il existe maintenant des « collèges », sortes d'Instituts supérieurs, et des universités, unités plus vastes. Il en existait 48 en 1945 et 346 collèges et universités en 1966 groupant 800 000 étudiants. Le nombre des étudiantes s'est particulièrement accru surtout dans les disciplines telles que : Lettres, Médecine, Pharmacie, Professorat, Arts, etc... Avant la guerre peu de filles profitaient d'un enseignement du niveau secondaire, et a fortiori, supérieur.

L'essor de l'enseignement supérieur s'assortit d'un changement dans le choix de ses finalités. Pendant longtemps on a cherché le rendement quantitatif des études, on souhaite maintenant former l'étudiant sur le plan humain et social, lui donner des vues larges, objectives, ne pas le borner dès la première année à une spécialité. L'étudiant doit apprendre la responsabilité. L'utilitarisme pur est condamné. Les difficultés à résoudre pour répondre à cet idéal sont ensuite examinées. Un point positif : l'essor quantitatif de l'enseignement supérieur au bénéfice des classes jusqu'ici peu favorisées grâce à la gratuité des études. Néanmoins, la proportion d'étudiants d'origine rurale reste faible et celle des étudiantes n'atteint que 17 % en tout. D'autre part, le corps enseignant n'a pas augmenté aussi vite que la population scolaire. Dans les facultés de droit, d'économie, le rapport élèves-professeur est de 60,5 sur 1. Le coût de l'éducation est passé de 750 dollars par étudiant en 1930 à 417 dollars en 1960. Le point le plus crucial est sans doute, comme en France, celui de la répartition des étudiants par discipline, qui est liée à celui des débouchés professionnels. Au Japon, les universités (et surtout les universités privées pour des raisons d'opportunité financière) forment beaucoup trop d'étudiants en sciences humaines qui ne peuvent être absorbés par le marché du travail : il y aura un million de diplômés entre 1960 et 1970 pour 700 000 places à pourvoir. Au contraire, 290 000 scientifiques auront été préparés, alors qu'il aurait fallu 460 000 techniciens de pointe pour la même période.

Le second point noir est celui des concours d'entrée aux universités. La concurrence est dure : 50 % seulement des candidats sont admis. D'autre part, il existe un préjugé chez les employeurs en faveur de quelques universités célèbres dans lesquelles les candidats s'acharnent donc à pénétrer. Beaucoup d'étudiants et de professeurs considèrent ce concours d'entrée comme antipédagogique, car il nécessite un « bachotage » à la suite duquel les élèves perdent leur intérêt spontané pour l'étude et deviennent passifs. Aussi envisage-t-on de substituer à cet examen de passage, le critère du dossier scolaire et des tests mis au point aux Etats-Unis.

En conclusion les auteurs insistent sur la finalité morale et spirituelle de l'université : l'homme ne doit pas devenir un simple outil de progrès matériel. Le respect de l'homme est le premier enseignement à donner. Et ils résumant les différentes fonctions de l'enseignement supérieur : contribuer à la modernisation du pays, à la culture du monde et atténuer les inégalités sociales, favoriser la compréhension internationale.

REP. FED. ALLEMANDE

La réforme de l'université

Répondant à un besoin de réforme qui ces deux dernières années est apparu de plus en plus urgent, les ministres de l'enseignement des onze Länder réunis à Bonn ont fixé le 10 avril 1968 les bases d'un droit universitaire moderne et d'une nouvelle structure de l'enseignement supérieur.

Ces bases reposent :

- sur le libre choix de la profession future et de l'établissement qui y conduit pourvu qu'il réponde aux aptitudes réelles et à la qualification acquise du postulant ;
- sur une différenciation du système scolaire telle qu'il soit possible d'ajuster la demande en formation et les besoins de l'économie et de la société ;
- sur l'estimation précise des futurs, ce qui exige l'élaboration d'instruments, élaboration à laquelle travailleront l'Etat fédéral et les Länder.

Les réformes proposées concernent tous les domaines de l'activité universitaire.

Sur le plan administratif, le recteur devrait être choisi non plus pour un an mais pour plusieurs années. Les chaires devraient être dissoutes et les instituts regroupés au profit d'unités répondant mieux à leurs fonctions. Dans les organismes universitaires tous ceux qui prennent part à l'enseignement et à la recherche — y compris les étudiants — pourraient être représentés, mais leur participation serait variable selon les cas.

Des restrictions seraient apportées à la liberté illimitée et à l'omnipotence des professeurs titulaires. En contrepartie des améliorations seraient accordées au corps enseignant intermédiaire et aux assistants. Les règles qui régissent l'habilitation (assimilable à notre doctorat d'Etat) seraient modifiées en vue de favoriser une appréciation plus objective, et de libérer le candidat de l'étroite tutelle de son patron de thèse. En cas d'aptitudes scientifiques manifestes, une dispense de thèse pourrait être accordée.

La publication des chaires vacantes et l'inscription de tous les postulants, (accompagnée d'une appréciation) sur la liste des candidats permettra un plus large recrutement.

La réforme des programmes et des examens aura pour objectif de raccourcir la durée des études en les intensifiant, et de faciliter l'orientation dans le cycle supérieur des lycées et à l'université. Des voies de formation plus courtes ouvriront l'accès à certaines professions. Posant des limites à la complète autonomie des professeurs dans leur spécialité, et pour permettre à l'étudiant d'y voir plus clair, une réglementation précisant les lignes du programme, l'organisation des études et des examens sera promulguée. Pour éviter l'arbitraire les examens seront publiés et garantis par une organisation collégiale.

Dans la mesure du possible le numerus clausus sera rejeté.

Cependant, il s'écoulera certainement beaucoup de temps avant que ces réformes s'inscrivent dans les faits. Les décisions adoptées ne sont que des lignes directrices qui devront être précisées par des commissions compétentes, puis elles devront être approuvées par les parlements de chacun des Länder. Alors seulement la législation de chacune des universités sera révisée en conséquence.

CONSEIL DE L'EUROPE

Réforme et développement de l'enseignement supérieur en Europe. Rapports nationaux (1962-1967). — Conseil de la Coopération culturelle, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1967. — 26,5 cm, 276 p.

Les rapports qui composent le présent volume ont été rédigés à différents moments au cours de la période 1962-1967. Ils n'obéissent d'ailleurs pas exactement aux mêmes normes et ne prétendent pas donner un tableau exhaustif de l'enseignement supérieur dans leurs pays respectifs. La situation a considérablement évolué depuis la rédaction de ces rapports, ce qui enlève une part de leur intérêt ; il n'en reste pas moins toutefois que cette brochure est un instrument de travail utile pour les éducateurs.

Education artistique

PAYS-BAS

W. van Ringelstein, s'Gravenhage, Tekenen, handvaardigheid en muziek by het MAVO. (Les leçons de dessin, habileté manuelle et musique dans l'enseignement général post-primaire au degré moyen). — In : N.V.T.O., n° 1, 1968, pp. 3-4.

En 1967 ont été fixées pour la classe passerelle : musique une heure ; habileté manuelle une heure ; dessin deux heures ; gymnastique trois heures.

But commun de ces différentes branches « d'expression corporelle » : conduire les élèves à un contact direct et réfléchi avec tous les phénomènes du monde. Pour le dessin et l'habileté manuelle, les groupes d'élèves ne doivent pas dépasser la quinzaine.

Enseignement des langues

ETATS-UNIS

RODRIGUEZ (Armando). — **Speak up, chicano.** (Parle, mon garçon). — In : American education, mai 1968, pp. 25-27.

Les régions de l'Arizona, la Californie, le Texas, le Nouveau Mexique doivent résoudre un problème particulier et urgent : celui des enfants mexicano-américains dont la langue maternelle est l'espagnol qui, dans les classes normales sont totalement dépassés par les autres enfants et qui ne tardent pas à désertir l'école. La difficulté majeure est de trouver des professeurs bilingues répondant aux exigences des comités d'éducation quant à la qualification.

Certaines localités ont organisé des programmes spéciaux pour les enfants mexicains qui comportent un programme d'apprentissage intensif, pour la méthode directe de l'anglais et un programme classique en espagnol pour les autres matières. Déjà certaines promotions d'élèves ont pu rattraper le niveau scolaire moyen des Américains du même âge. On souhaite que bientôt de jeunes étudiants mexicano-américains atteignent un haut degré de culture, brillent dans une carrière, afin de servir d'exemple stimulant aux jeunes élèves jusqu'ici résignés, comme leur parents, à l'échec social.

Glasgow H.S. Developmental reading program. (Programme de lecture intensive du C.E.S. de Glasgow). — In : Montana Education, févr. 1968, p. 25.

Description de la classe spéciale pour élèves retardés en lecture, du grade 6 au grade 9. Le travail est individualisé ; le professeur aide chacun et lui prépare les exercices appropriés à son niveau. Les élèves utilisent également des magnétophones pour améliorer la diction et des écrans lumineux pour lire à leur propre rythme.

FINLANDE

KARP (M.). — **Några tankar om språkundervisningen.** (Quelques réflexions sur l'enseignement des langues). — In : Skolnytt, n° 7, vol. 75, 30 mars 1968, pp. 122.

Nécessité d'avoir deux langues obligatoires. Quel est le but de l'enseignement aux divers niveaux scolaires. Les nouvelles méthodes. Les moyens audio-visuels et leur importance en fonction de la compétence des enseignants.

ITALIE **TITONE (Renzo).** — **Tendenze sperimentali nella didattica della lingue.** (Tendance expérimentale dans l'enseignement didactique des langues). — In : Orientamenti pedagogici, mars-avr. 1968, pp. 243 à 257.

L'auteur dégage les sources à respecter à la base de toute expérience d'enseignement. Mais plus qu'une expérimentation de laboratoire, il faut rechercher une série bien programmée de recherches opératrices dans des situations scolaires.

Mathématiques

SUEDE **JANSON (S.).** — **Individualisering och grupparbete.** (Individualisation et travail en groupe). — In : Skolvärlden, n° 4, 2 février 1968, p. 23.

Un modèle de travail pour l'enseignement des mathématiques. Une conception nouvelle du travail en groupe. L'attitude des élèves en fonction de différents modèles de travail. Le travail individualisé subsiste hors de l'école.

Imu kräver mer förberedelse och konferenstid. (L'enseignement individualisé des mathématiques demande davantage de préparation et de conférences). — In : Skolvärlden, n° 10, 22 mars 1968, pp. 6.

L'enseignement individualisé des mathématiques exige beaucoup plus de préparation et de travail pour le maître et l'élève. Problèmes soulevés par les contacts avec les élèves. Davantage d'indépendance mais baisse des résultats. Attitudes des enseignants très partagées.

UNION SOVIETIQUE

MIKULINA (G.G.) — **O sootnosanii bukvennoj i cifrovoj simvoliki pri obucenii reseniju arifmeticeskih zadac.** (Sur le rapport entre symboles littéraux et numériques dans l'enseignement de la solution des problèmes arithmétiques). — In : Voprosy Psihologii, n° 1, janv.-févr. 1968, pp. 75-89.

Compte rendu de cours expérimentaux où les symboles littéraux précèdent les symboles numériques ; figurines.

Philosophie

UNION SOVIETIQUE

KUCINSKAJA (T.A.). — **Pervyj opyt prepodavanija osnov filosofikh znanij.** (La première expérience concernant l'enseignement des principes des connaissances philosophiques). — In : Srednee Special'noe Obrazovanie, n° 3, mars 1968, pp. 38-40.

Appréciation des résultats obtenus par l'introduction de cette discipline dans les écoles médicales soviétiques (écoles de niveau secondaire pour la formation des infirmières et la préparation aux enseignements paramédicaux).

La modernisation de l'enseignement scientifique et son essor.

Depuis la fin de la guerre, la rapidité des progrès techniques et leur incidence sur la prospérité d'un pays ont incité les responsables de l'Education à développer et améliorer l'enseignement des sciences en Grande-Bretagne. (La Grande-Bretagne se plaint actuellement de l'insuffisance du nombre d'étudiants scientifiques, voire même de leur décroissance). Le premier groupe décidé à proposer des réformes fut l'Association des professeurs de sciences, qui à partir de 1957 réclama un nombre d'heures de cours scientifiques commun à tous les élèves pendant les cinq premières années d'école secondaire. En classe terminale « sixth form » les élèves devaient encore suivre un cours scientifique général et pouvaient opter pour un cours approfondi de spécialisation. Ce fut le point de départ des projets de réforme.

Dans l'enseignement primaire.

La conception traditionnelle des « leçons de choses » s'est élargie. L'étude du milieu naturel se fait désormais autant que possible, sur place, grâce à des classes promenades. Des « réserves » naturelles ont été constituées à cet effet dans certaines régions, qui permettent aux enfants d'observer la faune et la flore préservées.

De plus, des notions de géologie, de météorologie, de physique simples sont également introduites.

Plusieurs instituts ont entrepris des recherches dans le domaine de la pédagogie scientifique. L'Institut pédagogique d'Oxford, la Fondation Froebel, l'Association des professeurs de sciences. Le projet sur les sciences élémentaires de la Fondation Nuffield est le plus important : le groupe Nuffield aidé de professeurs expérimentés cherche à fournir les matériaux et les techniques nécessaires au professeur. Tous les auxiliaires pédagogiques sont « essayés » dans une cinquantaine de districts scolaires. Une opération de formation et de recyclage des professeurs est prévue, car ces nouvelles méthodes qui favorisent les intérêts individuels des enfants, les initiatives personnelles compliquent la tâche du professeur. Les Comités scolaires sont chargés d'organiser les cours et de susciter l'intérêt du corps enseignant.

Un projet complémentaire concernant les élèves des classes moyennes (fin du primaire, début du secondaire) a pour but de constituer un matériel pédagogique adapté à des centres d'intérêts précis tels que les métaux, les arbres, etc... Le projet sera terminé et présenté en 1970.

Le problème des élèves qui quittent l'école à seize ans est également étudié par les comités scolaires et l'Inspectorat. Les élèves doivent prendre conscience de l'utilité de ces connaissances dans leurs activités futures. Pour cela on choisit des thèmes précis, par exemple l'interdépendance du monde vivant, l'exploitation de l'énergie, l'utilisation des matériaux, etc...

Le but de cet enseignement court est de former l'esprit scientifique des adolescents de leur donner des méthodes de travail et de les pousser à faire des expériences, à en tirer des conclusions personnelles.

Dans l'enseignement secondaire.

Ici encore l'Association des professeurs de sciences a constitué de petits groupes de professeurs pour proposer des nouveaux programmes. La Fondation Nuffield décida d'allouer 250 000 Livres de crédits pour les expériences concernant les sciences, en particulier l'introduction de la physique moderne à l'école. Des travaux d'élaboration de programme pour le certificat d'éducation générale (G.C.E.) niveau ordinaire en physique, chimie et biologie commencèrent dès 1962. Un an plus tard, le matériel pédagogique réuni était expérimenté dans plusieurs écoles pilotes, concernant tous les élèves du secondaire de onze à seize ans.

Après avoir été testés et amendés, les nouveaux programmes et les méthodes pédagogiques furent publiés en 1966 et diffusés dans tout le pays à l'usage des cinq premières années du second degré.

Le point décisif étant la participation des professeurs à tous ces efforts de modernisation des cours, des conférences d'information ont été organisées par les autorités locales et les Instituts pédagogiques à l'intention des enseignants du niveau secondaire.

En ce qui concerne les « sixth forms » ou années terminales conduisant au G.C.E. niveau « avancé », les programmes furent soumis à la discussion et aux initiatives des représentants des écoles, universités, instituts techniques, facultés de pédagogie.

Les représentants admirent que l'élargissement de la population scolaire entraînait une plus grande variation d'aptitudes entre les élèves et qu'il était nécessaire de créer des cours approfondis, pour les futurs spécialistes de sciences et des cours généraux communs à tous les élèves (et obligatoires) d'un niveau adaptable aux capacités de la classe.

L'effort de renouvellement de l'enseignement des sciences s'est prolongé par une tentative de liaison entre les mathématiques, les sciences, la technologie et les sciences appliquées, non seulement dans les collèges techniques mais aussi dans tous les lycées en particulier pour former les élèves qui dès la fin du cours secondaire entreront dans le monde du travail. Ce projet-pilote a obtenu un crédit de 18 000 Livres couvrant une période de trois ans.

Les éducateurs britanniques ont résolument porté leurs efforts sur la formation scientifique à tous les niveaux jusqu'ici négligée. Déjà les élèves de 800 écoles dont la moitié sont des écoles primaires ont profité des méthodes modernes. La diffusion de ces méthodes doit être élargie, mais elle demande un gros effort d'adaptation de la part des professeurs.

Sciences naturelles

BELGIQUE **BRUGGEMANS** (Karel). — **Biologie, godsdienst en zedeleer.** (La biologie, la religion et la morale). In : Vorming, n° 2, 1968, p. 75.

Les instructions concernant la réforme de l'enseignement secondaire insistent, pour la physique, la chimie et la biologie, sur la nécessité de s'en tenir à un enseignement strictement scientifique, sans jamais y mêler des considérations philosophiques. L'auteur insiste au contraire sur la nécessité d'une liaison entre les branches exactes (biologie) et la pensée philosophique (religieuse et morale).

PAYS-BAS **HOEK** (P.A. van), **STEEN** (J.C. van der). — **Het onderwijs in biologie in de tweede leerkring van de kweekschool.** (L'enseignement de la biologie au deuxième cycle de l'école normale). — In : Paedagogische Studiën, n° 12, 1967, pp. 552-558.

Constatation d'énormes lacunes, chez les élèves, dans la connaissance directe de la nature, devenue moins accessible par les circonstances de vie et par les développements récents de la science biologique elle-même. Plaidoyer pour un contact plus direct entre des conceptions théoriques, par exemple symbiose et hérédité, et la pratique.

UNION SOVIETIQUE

JANCEN (V.N.). — O mezpredme tnyh svjazjah v processe prepodavanija osnov estestvennyh nauk. (Sur les rapports entre les disciplines dans le processus de l'enseignement des principes des sciences naturelles). — In : Sovetskaja Pedagogika, n° 3, mars 1968, pp. 37-44.

Le but et les méthodes de l'étude de ce problème. Analyse des observations effectuées. Applications théoriques et pratiques.

Education sexuelle

REP. FED. ALLEMANDE

SCHMIDT (G.). — Sexualerziehung oder zensierte Aufklärung ? (Education sexuelle ou information censurée ?). — In : Betrifft : Erziehung, n° 1, 1^{er} mars 1968, pp. 11-16.

Les représentations morales traditionnelles encore en vigueur dans notre société conduisent à maintenir le silence sur tout ce qui concerne le sexe alors que l'ignorance est plus dangereuse que la connaissance. D'autres ne conçoivent l'éducation sexuelle que partielle et comme une mise en garde. En fait il est souhaitable qu'elle soit franche, large et complète et soit donnée progressivement selon la maturité de l'enfant. Il semble d'ailleurs que la connaissance des moyens anticonceptionnels influence assez peu le comportement des adolescents.

Disciplines groupées

DANEMARK

HOLM JOHASEN (J.). — Pätvoers af faggroenserne. (A travers les frontières des disciplines). — In : Folkeskolen, n° 4, vol. 85, 26 janv. 1968, p. 138.

Exemple d'un travail concernant plusieurs enseignants et plusieurs disciplines à l'école. Souplesse des méthodes de travail. Le travail en équipe. Définition précise de son objet en fonction des élèves.

Examens - Docimologie

FRANCE

Le Numéro du cinquantenaire. — In : L'agrégation, n° 162, mai 1968, 130 p.

Avec ce numéro, la Société des Agrégés célèbre trois anniversaires : cinquantenaire de la Société des Agrégés de l'enseignement secondaire masculin et de la Société des Agrégées de l'enseignement public, vingtième anniversaire de la Société des Agrégés de l'Université (héritière des deux premières), et bi-centenaire des premiers concours d'agrégation. La revue est consacrée à l'histoire de l'agrégation et des sociétés des agrégés, unifiées en 1948.

HONGRIE

AGOSTON (G.Y.). — Ervek az érettségi mellett. (Des arguments pour le baccalauréat). — In : Köznevelés, n° 2, 26 janv. 1968, pp. 48-51.

Contribution à une discussion sur l'utilité de maintenir le système actuel de l'examen de maturité hongrois.

Formation des maîtres

BELGIQUE

HOUBRECHTS-DESMET (H.). — Is een cursus logopedie noodzakelyk in de normaalschool ? (Un cours de logopédie est-il nécessaire dans les écoles normales ?). — In : Taalonderwys, n° 3, 1968, p. 108.

L'auteur insiste sur la nécessité de la présence d'un logopédiste comme assistant et enseignant dans les écoles normales ; il met en garde contre tout dilettantisme dans les tentatives d'améliorer la prononciation des élèves.

CANADA (Québec)

Mesures destinées à faciliter le perfectionnement des maîtres. — In : Hebbo Education (Bulletin du ministère de l'Education), 4 juin 1968, pp. 341-342-349-352.

Le ministère de l'Education offre aux enseignants en fonction dans une institution reconnue qui ne possèdent pas le brevet d'enseignement, la possibilité de l'obtenir. Une première catégorie de candidats pourra passer directement cet examen professionnel : il faudra détenir une licence, une maîtrise ou un baccalauréat en sciences. Les frais d'examen seront de 25.00 \$.

Les candidats de la deuxième catégorie devront suivre des cours complémentaires afin d'obtenir le nombre de crédits exigé. Les candidats ayant suivi au moins une treizième année de scolarité et obtenu douze crédits en philosophie suivront le programme du brevet A et opteront pour l'enseignement secondaire, élémentaire ou maternel, l'enseignement aux déficients mentaux ou l'éducation physique.

Les enseignants ayant suivi une onzième année de scolarité auront les mêmes options excepté l'enseignement du niveau secondaire.

Les candidats enseignant des matières professionnelles et jugés compétents suivront le programme du certificat d'études pédagogiques pour l'enseignement des matières professionnelles.

CANADA

WOOD (C.C.) et HEDLEY (R.L.). — Training Instructional Practice sessions. (Stage pratique de formation des enseignants). — In : Canadian education research digest, mars 1968, pp. 46-59.

Avec un petit groupe d'élèves-maîtres, huit par exemple, le professeur simule une classe normale : l'un des étudiants fait une leçon, tandis que les sept autres jouent le rôle d'élèves.

Pour augmenter la participation des étudiants, des enregistrements à l'aide de magnétoscopes, plus économiques que les projections de films de huit ou seize millimètres, sont utilisés par les instructeurs pour permettre aux élèves-maîtres de se voir « en activité » et de juger leur conduite pédagogique.

Le procédé consistant à enregistrer toute une leçon, puis à la projeter et enfin à l'analyser, oblige l'étudiant à juger trop de faits différents et d'après sa mémoire. On préfère donc diviser la leçon en éléments que l'on réalise et qu'on enregistre

séparément afin que la réaction de l'élève « professant » et de ses camarades soit immédiate et concentrée sur une observation. Quand l'élément de leçon est terminé on projette aussitôt la bande et après le commentaire des étudiants l'instructeur donne une leçon modèle qui est analysée de la même manière.

Le magnétoscope a surtout permis aux étudiants de constater que les expositions embrouillées ou trop longues sont ennuyeuses et qu'« enseigner » ne signifie pas « raconter ».

**CANADA
(Québec)**

Nouvelles mesures pour la formation des maîtres.

Dans l'enseignement primaire.

La formation des enseignants incombe maintenant à l'université. Une **licence d'enseignement élémentaire** s'est créée — elle dure trois années — à la faculté des sciences de l'éducation. La première année constitue un tronc commun de cours obligatoires. En deuxième année, l'étudiant opte soit pour l'enseignement dans le « premier cycle », c'est-à-dire l'enseignement préscolaire et primaire en première, deuxième et troisième année, soit pour l'enseignement en quatrième, cinquième et sixième année du cours primaire ou « second cycle ». La division en deux cycles ainsi conçus, a pour but d'éviter la cassure entre l'école maternelle et le cours élémentaire, qui en fait se complètent.

Les étudiants ayant pris l'option « second cycle » peuvent encore choisir entre la préparation de la licence d'enseignement élémentaire générale, et la licence avec spécialisation dans une matière. Dans le second cas, les étudiants suivent les cours spécialisés dans une autre faculté de l'université (faculté de lettres, de sciences, école de musique...) et pendant la troisième année, ils ne suivent plus que quelques cours de didactique à la faculté des sciences de l'éducation.

L'obtention de la licence avec spécialité n'exclut pas la possibilité de tenir une classe régulière.

Les programmes de la licence d'enseignement élémentaire comprennent six sections qui correspondent à un certain nombre de « crédits », c'est-à-dire de « points » selon le système d'évaluation américain que l'étudiant obtient en travaillant régulièrement. Ces sections sont :

- les relations humaines (8 crédits) ;
- le développement de l'enfant (16 crédits) ;
- la pédagogie nouvelle (20 crédits) ;
- l'enseignement didactique ou général (25 crédits) ;
- les stages pratiques (11 crédits) ;
- généralités et synthèses (11 crédits).

Conditions d'admission :

Les candidats doivent posséder le baccalauréat ès arts ou avoir terminé une quatorzième année d'études collégiales.

Les débouchés :

Les étudiants diplômés pourront, après quelques années d'enseignement reprendre leurs études en vue de la maîtrise et du doctorat dans des disciplines liées à l'enseignement :

- administration des écoles élémentaires ;
- création des programmes scolaires ;
- enseignement programmé ;
- enseignement dans les centres de formation professionnelle ;

— recherche, etc...

Dans l'enseignement secondaire.

La formation des professeurs du second degré est assurée par le département de l'enseignement secondaire. Les étudiants passent la licence d'enseignement secondaire en trois ans et ils pourront par la suite accéder au diplôme d'études supérieures et au doctorat d'enseignement.

Le programme de la licence d'enseignement secondaire comprend quatre sections :

- des cours théoriques en psychologie et en pédagogie ;
- des cours dans la discipline choisie ;
- des cours de didactique dans la discipline choisie ;
- des stages de formation pratique.

Le programme des disciplines particulières, est enseigné dans les diverses facultés.

Faculté des lettres : trois ou quatre certificats de la licence ès lettres (langues, littérature, linguistique, histoire, géographie...).

Faculté des sciences : première et deuxième années du baccalauréat ès sciences (mathématique, physique, chimie, biologie).

Facultés d'agriculture, de théologie : des stages pratiques sont répartis sur les trois années d'études. Au cours de la première année, l'étudiant participe à des stages d'observation, ensuite à des exercices d'enseignement pratique.

Conditions d'admission :

Les candidats à la licence d'enseignement du second degré devront posséder le baccalauréat ès arts ou avoir terminé une quatorzième année d'études avec un bon dossier scolaire.

Pour les deux types de licence cités, les frais annuels de scolarité sont de 450 dollars et des bourses sont accordées.

Cette réforme de la formation des maîtres est particulièrement profonde au niveau du primaire puisqu'elle donne aux instituteurs un diplôme universitaire et la possibilité d'accéder à des postes plus élevés dans le domaine parascolaire.

DANEMARK

KCEFCED (F.). — Forsøg med integrering af de pædagogiske fag i læreruddannelsen. (Expériences d'intégration des matières pédagogiques dans la formation des maîtres). — In : Dansk Pædagogisk Tidsskrift, n° 2, vol. 16, févr. 1968, pp. 99-105.

Comment concevoir l'enseignement de la pédagogie pour les futurs maîtres. Le but de l'enseignement : faire de bons maîtres avec des étudiants. Modèles d'étude. Organisation des diverses disciplines. Collaboration entre les professeurs. Formes d'enseignement diversifiées.

FINLANDE

Ohäillbart läge. (Une situation intenable). — In : Skolnylt, n° 3, vol. 75, 15 févr. 1968, p. 43.

La grave crise d'emploi des instituteurs. Différentes possibilités de remédier à la situation. La situation des enseignants de langue suédoise.

FRANCE**Le colloque d'Amiens.**

Nous avons brièvement rendu compte, dans le précédent numéro, du colloque d'Amiens (15-17 mars 1968). On sait l'importance de ce colloque, dont les travaux ont constitué, pour la plupart, la toile de fond pédagogique du mouvement qui a secoué le monde universitaire français en mai 1968. Deux revues ont publié des extraits des rapports de ce colloque :

L'Education Nationale, n° 858, 18, avril 1968, 48 p.

Education et Développement, n° 37, avril 1968, pp. 15-57.

L'Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique, qui avait organisé ce colloque, a publié ensuite un aperçu de l'intégralité des travaux : Recommandations du colloque national d'Amiens « Pour une école nouvelle : la formation des maîtres et la recherche en éducation. » (In : L'Expansion de la recherche scientifique, numéro spécial : mai 1968, 31 p.).

GRANDE-BRETAGNE

RICHARDSON (J.A.S.). — The content of three year courses in the principles of education. (Le contenu du cours en trois ans sur les principes de l'éducation). — In : *Education for teaching*, été 1968, pp. 53-60.

Le cours sur les principes de l'éducation a été divisé en 10 sections :

- 1) Méthodes et moyens d'enseignements
- 2) Problèmes fondamentaux
- 3) Programmes
- 4) Psychologie du développement humain
- 5) Enfants exceptionnels
- 6) Sociologie de l'éducation
- 7) Education sanitaire
- 8) Histoire de l'éducation et son administration
- 9) Education comparée
- 10) Histoire des concepts pédagogiques

Des membres du personnel enseignant et administratif à tous les niveaux ainsi que des élèves-professeurs furent invités à classer tous ces sujets par ordre d'intérêt et d'importance pour la formation du professeur. Les divers courants d'appréciation sont ici rapportés et commentés.

A look inside the colleges. (Coups d'œil sur les collèges pédagogiques). — In : *The Teacher*, 21 juin 1968, p. 18.

La formation des professeurs est encore trop théorique. Au cours des stages les élèves-professeurs sont parfois supervisés, par des maîtres n'ayant pas la même spécialité qu'eux. Une certaine incompréhension entre l'étudiant et le maître s'en suit.

D'autre part, il faudrait absolument que les étudiants professeurs restent sous le contrôle d'un professeur expérimenté pendant leur année probatoire, afin d'éviter les erreurs, les découragements du débutant.

HONGRIE

PALMAI (K.). — Irodalom, művek nélkül. (Littérature - sans œuvres.) — In *Köznevelés*, n° 7-8, 12 avr. 1968, pp. 245-247.

Critique du formalisme des programmes d'études des Ecoles Pédagogiques supérieures hongroises.

SARDI (L.). — Oszinte bíralatot. (Pour une critique sincère). — In : *Köznevelés*, n° 9, 26 avr. 1968, pp. 327-328.

Analyse des rapports entre enseignants, directeurs d'écoles et inspecteurs dans le système d'enseignement hongrois.

SUEDE **LB Kräver enhetliga normer.** (L'Association des professeurs de lycées suédois exige des normes uniformes). — In : *Skolvärlden*, n° 14, 26 avr. 1968, pp. 13-15.

Selon quels critères faut-il désigner le directeur d'études dans l'école de base ? Ce qu'il faut entendre par mérites pédagogiques et mérites administratifs. Un point important : l'expérience acquise en matière d'élaboration de tableaux de leçons.

LEYON (H.). — Hur betygsätter man lärarkandidater ? (Comment noter les candidats enseignants ?). — In : *Skolvärlden*, n° 11, 29 mars 1968, pp. 8-12.

Les quatre possibilités de notes : extrêmement compétent, très compétent et — très rarement — non compétent. Répartition en pourcentages des notes. Les injustices du système actuel.

För sent besked om spärrar vid lärarhögskolorna. (La décision de restreindre l'admission des élèves est venue trop tard). — In : *Skolvärlden*, n° 13, 11 avr. 1968, pp. 6-7.

Pour la première fois, tous les candidats remplissant les conditions requises ne seront pas admis dans les écoles normales. Selon quels critères faut-il sélectionner les candidats ? Les méthodes actuelles engendrent un grand mécontentement.

SUISSE **GEHRING (Prof. Dr. H.). — Formen der Lehrerbildung.** (Les formes que peut prendre la formation des maîtres). — In : *Schweizerische Lehrerbildung*, n° 13, 29 mars 1968, pp. 423-429.

Aspects historiques et aspects actuels du problème. « Contenu » de la formation. « La réforme de la formation des enseignants ne peut être discutée aujourd'hui qu'en fonction d'une réforme de structures générales de l'enseignement. » Il faut prévoir pour toutes les catégories d'enseignants, une formation générale de base, que prolongerait une formation différenciée adaptée aux diverses catégories d'enseignants.

UNION SOVIETIQUE **DMITRIEV (A.E.), PIDKASISTYJ (P.I.). — O nekotoryh yoprosah raboty vyssej pedagogicekoj skoly.** (Sur quelques questions relatives aux études pédagogiques supérieures). In : *Sovetskaja Pedagogika*, n° 3, mars 1968, pp. 84-95.

Réflexions sur les possibilités d'améliorer le système actuel de la formation des maîtres en U.R.S.S.

Psycho-pédagogie

ETATS-UNIS **MORSE (WILLIAM). — Teacher preparation in mental health.** (La formation du concept d'hygiène mentale chez le professeur). — In : *The high school Journal*, avr. 1966, n° 7, pp. 301-309.

Trop souvent les établissements secondaires offrent une méthodologie désuète allée à un contenu démodé. Il en résulte que les dialogues entre adultes et adolescents deviennent des confrontations infructueuses. Jusqu'à présent, le rôle des éducateurs a été d'obtenir des élèves qu'ils se conforment à un ensemble de règles considérées comme bonnes. Mais cette conformité ne peut être obtenue que par la contrainte — qui entraîne toujours une révolte des adolescents.

Pour former des esprits sains et équilibrés, il faut aider l'élève à développer ses facultés intellectuelles, créatrices, artistiques et favoriser la confiance en soi, l'acceptation de sa propre personnalité. Trop souvent la culture est devenue un simple instrument pour la course au diplôme. L'école doit donner aux jeunes des valeurs et encourager l'insertion dans la société plutôt que d'exiger une conformité superficielle.

Il faudrait également améliorer le système des tests pour remédier aux difficultés intellectuelles des jeunes. L'établissement du quotient intellectuel ne suffit plus. Ne pourrait-on pas renforcer la collaboration des professeurs et des psychologues, médecins, même en ce qui concerne les élèves « normaux » mentalement ?

Il faut aussi admettre les influences extérieures qui modèlent l'adolescent en dehors de l'école et composer avec ces forces plutôt que de les ignorer.

FRANCE **Psychologie clinique.** — In : Bulletin de psychologie, n° 270, XXI, 15-19, 1968, 280 p.

La psychologie clinique, caractérisée par l'investigation systématique et aussi complète que possible des cas individuels, complète la psychologie expérimentale, rigoureuse, générale, mais s'appliquant difficilement aux conduites humaines concrètes. On trouvera dans cet important numéro le recueil de travaux originaux qui se situent, pour certains d'entre eux, aux frontières des travaux menés à l'heure actuelle, dans le domaine de la psychologie scolaire et de la recherche pédagogique.

GRANDE-BRETAGNE **ATKINSON (Dorothy).** — **A listening test for C.S.E. and after ?** (Un test d'attention auditive au C.S.E. et après ?). — In : Education for teaching, été 1968, pp. 23-27.

Dans trois régions un nouveau test d'anglais parlé a été expérimenté pour le Certificat d'éducation secondaire. Il ne s'agit plus du premier test de compréhension oral comprenant des questions écrites fondées sur un texte lu. Il s'agit d'une conversation enregistrée que l'on passe devant les élèves à la suite de laquelle on pose des questions se rapportant à l'aspect de cette conversation et non plus à la seule mémoire exacte des idées exprimées.

L'élaboration de tels tests n'est pas aisée et réclame la participation de professeurs expérimentés ; d'autre part, ils sont non seulement un sujet d'examen mais aussi un nouveau moyen d'enseignement et risquent de modifier le programme.

Le but de ces tests oraux n'est pas de fournir des exercices stéréotypés où l'auditeur doit uniquement prouver ses facultés de mémorisation. Le but de ces exercices est de discerner les subtilités de l'expression orale (ironie, doute, sous-entendus, etc...).

ITALIE **CLAUSSE (Arnould).** — **Storia e filosofia dell' educazione.** (Histoire et philosophie de l'éducation). — In : Scuola e città, n° 1, janv. 1968, pp. 6 à 10.

La recherche pédagogique dans l'histoire peut aider de manière considérable la mise sur pied et le fonctionnement des systèmes pédagogiques modernes... surtout en mettant l'accent sur le hiatus existant entre certaines vieilles méthodes et les besoins de la société actuelle.

ROMMES (A.E.N.), HOFSTEDE (W.K.B.), KEMA (N.G.). — Omzetting van testcores in schoolcyfers. (La transformation des résultats des tests en notes scolaires). — In : Paedagogische Studien, n° 2, p. 81.

S'il est possible de transformer les résultats des tests en notation chiffrée, on aura surmonté de grands problèmes de communication. Pour atteindre ce but on analyse la répartition des notes dans l'enseignement primaire et secondaire.

UNION SOVIETIQUE

BERNSTEJN (M.S.). — K metodike sostavlenija i proverki testov. (A propos de la méthodique de la composition et du contrôle des tests). — In : Voprosy Psihologii n° 1, janv.-fév. 1968, pp. 51-66.

La classification des méthodes actuellement utilisées ; recommandations pour leur utilisation.

KJAZIMOV (N.M.). — K voprosu o metodike obucenija sravneniju. (A propos de la méthodique de l'enseignement de la comparaison). — In : Sovetskaja Pedagogika, n° 2, fév. 1968, pp. 30-35.

L'importance du sens de la comparaison chez les enfants ; les formes et les méthodes de son développement.

USAKOVA (T.N.). — K voprosu o mehanizmah vnimanija. (A propos des problèmes des mécanismes de l'attention). — In : Voprosy Psihologii, n° 2, mars-avr. 1968, pp. 38-49.

Rapport sur les expérimentations menées dans ce domaine par l'Institut de psychologie de l'Académie des sciences pédagogiques soviétiques. Tableau, graphiques.

Rôle et attitude des élèves. Leur action sur le processus de l'enseignement

BELGIQUE

BASTIN (G.). — Introduction à un dialogue sur la coéducation. — In : Bulletin d'information, 3^e année, n° 2, févr. 1968, pp. 1-9.

Il est difficile de savoir si les différences intellectuelles entre garçons et filles, relevées par les enquêtes sont liées au sexe ou au contexte socio-culturel dans lequel les enfants ont été élevés. La coéducation en tout cas doit tenir compte de la conception des rôles en vigueur dans la société présente. L'éducation mixte semble offrir de nombreux avantages. Cependant certains y sont rebelles.

DANEMARK

ROSBY (S.). — Elevråd i folkeskolen. 1. Danske synsmåder og er faringer. (Les conseils d'élèves dans l'enseignement primaire. Points de vue et expériences danois). — In : Norsk Pedagogisk Tidsskrift, n° 4, 1967, p. 162.

Les motifs de la création des conseils d'élèves. Conditions et modalités de mise en œuvre. Quelle sera l'activité des conseils ? Questions d'organisation. Structure et élection des représentants. L'efficacité des conseils.

FRANCE **VIAL (J.). — Coopération et autogestion scolaires.** — In : Bulletin de la Société française de pédagogie, n° 163, janv. 1968, pp. 35-62.

L'auteur expose comment, à travers la pratique de la coopération et de l'autogestion scolaires, une nouvelle définition de l'éducation s'ébauche où l'écolier n'est plus le sujet, mais l'objet, l'agent de sa propre éducation. Quant au maître : « quitter le rôle d'un instructeur, pour s'installer sur ce plan de conseiller, expert, contrôleur exigeant mais aidant les autres dans leur escalade, sachant bien qu'il n'aura réussi sa tâche que lorsque l'enfant pourra se passer de lui, quelle valorisation, et quelle valorisation du milieu lui-même » !

NORVEGE **JOHANNESSEN (T.). — II. Norske erfaringer og perspektiver.** (Les conseils d'élèves dans l'enseignement primaire. Expériences et perspectives norvégiennes). — In : Norsk Pedagogisk Tidsskrift, n° 4, 1967, p. 172.

Comment donner aux élèves une formation sociale. Expériences acquises dans une école à Oslo. Mode d'élection des représentants. Activité du conseil et réunions avec les enseignants. Informations données aux autres élèves.

RUDENG (E.). — Elevråd i den hogre skolen. (Les conseils d'élèves dans l'enseignement secondaire). — In : Norsk Pedagogisk Tidsskrift, n° 4, 1967, p. 145, vol. 51.

L'action des élèves dans la direction de l'école et dans l'enseignement. Dispositions législatives concernant les représentants d'élèves. Programme de travail.

UNION SOVIETIQUE

MAHLAH (E.S.). — Nekotorye dannye ob otnosenii detj podrostkovogo vozrasta k razlicnym polozitel'nyim kacestvam licnosti. (Quelques données sur l'attitude des adolescents à l'égard des diverses qualités positives de la personnalité). — In : Voprosy Psihologii, n° 2, mars-avril 1968, pp. 127-129.

Exposé du matériel réuni par l'auteur ; les conclusions tirées de ses observations ; tableaux.

Méthodes audio-visuelles, enseignement programmé, enseignement par correspondance

AUSTRALIE **JOHNSTONE (James). — Machine marking and its implications.** (Les conditions d'utilisation des machines à noter). — In : Education gazette, mars 1968, pp. 116-119.

Les ordinateurs peuvent rendre de grands services dans le domaine administratif et dans celui des recherches pédagogiques, pourvu que l'interprétation par la machine des informations reçues soit assez rapide et que la réponse de la machine soit immédiatement compréhensible.

On peut ainsi utiliser un ordinateur pour corriger et noter les réponses des élèves dans certaines épreuves d'examen qui ont la forme de questionnaires. Par exemple si l'élève doit cocher la réponse juste dans une liste de cinq réponses possibles a, b, c, d, e, en utilisant des feuilles imprimées spéciales, la machine peut enregistrer les réponses exactes et en faire la somme. Elle peut ensuite rejeter les feuilles ne donnant pas les réponses considérées comme satisfaisantes.

BELGIQUE

HOUZIAUX (M.O.). — Panorama critique des divers types d'enseignement programmé. In : Bulletin d'information, 3^e année, n° 4, avr. 1968, pp. 1-22, n° 5, mai 1968, pp. 1-24.

Les techniques de l'enseignement programmé offrent de grands avantages hors du cadre scolaire (formation des autodidactes, recyclage professionnel, instruction dans les pays en voie de développement) comme au sein des institutions d'enseignement (individualisation, motivation et renforcement, gain de temps...), mais elles présentent aussi des inconvénients, elles frustrant l'élève du lien éducatif de personne à personne qui peut s'établir avec le maître. D'autre part l'enseignement reçu n'a pas la souplesse de celui d'un précepteur et le dialogue simulé entre la machine et l'élève reste d'une extrême pauvreté.

La nouvelle technologie éducationnelle étant appelée cependant à rendre de grands services à l'enseignement et à l'économie, il serait à souhaiter que les Européens apportent leur contribution à son développement.

FRANCE

Les techniques nouvelles d'enseignement audio-visuel. — In : Pédagogie, n° 5-6, mai-juin 1968, numéro spécial, 150 p.

Les techniques étudiées dans ce numéro sont : l'électrophone, le projecteur, les bandes magnétiques, l'audio-visuel intégré, la radio, la télévision, l'ordinateur, le satellite. Certaines d'entre elles peuvent être des moyens d'élargir, d'actualiser, de concrétiser une information que le maître possède et que l'élève pourrait aussi bien retrouver dans ses livres, quoique sous une forme moins attrayante et peut-être plus pauvre. Mais d'autres vont beaucoup plus loin.

PAYS-BAS

SLOOS (I.J.), KUIPEN (Prof. Dr G.), HULST (Prof. Dr J.W. van). — **Schriftelyk onderwys in Néderland.** (L'enseignement par correspondance aux Pays-Bas). — In : Documentatieblad, n° 3, 1968, p. 100.

Publication en langue anglaise (Correspondence education, Leiden). Histoire de l'enseignement par correspondance aux Pays-Bas ; analyse des conditions d'un tel enseignement adéquat ; son avenir comme branche officielle de l'enseignement. Deux diagrammes du système actuel et futur de l'enseignement.

Grands problèmes, planification, innovation, échecs et progrès

BELGIQUE

BLOMMAERT (M.). — Democratiseering van opvoeding, onderwys, begeleidende zorgen en voorkoming van onaangename jeugd. (Démocratisation de l'éducation, adaptation de l'enseignement et moyens d'empêcher l'augmentation de la jeunesse non adaptée). — In : Vorming, n° 2, 1968, pp. 80-85).

Base de la démocratie : valeur de la personne. Une enquête a démontré en 1962 que seulement 5 à 6 % des enfants provenant de milieux à revenus très limités (qui constituent 75 % de la population) font des études universitaires. Nécessité d'une plus grande différenciation de l'enseignement.

DANEMARK

BJERG (J.). — Hvor går skolen hen. (Dans quel sens va l'évolution de l'école ?). — In : Folkeskolen, n° 3, vol. 85, 19 janv. 1968, p. 110.

L'école de demain sera caractérisée non pas par les options, mais par les classes non différenciées. L'importance des méthodes d'enseignement. Modalités de différenciation. Aspects économiques de cette transformation.

ETATS-UNIS

YEAGER (J.), LINDVALL (C.). — Evaluating an instructional innovation through the observation of pupil activities. (Evaluation des innovations pédagogiques à travers l'observation des activités des élèves). — In : The High school Journal, vol. 51, n° 5, mars 1968, pp. 248-253.

L'enseignement individualisé a été inauguré dans certaines classes expérimentales : chaque élève travaille à son rythme et avec son matériel, aidé par le professeur. Des recherches sont effectuées pour planifier cet enseignement : comment situer les connaissances de l'enfant, comment tester ses progrès, comment éviter le temps perdu à attendre ou à distribuer le matériel de travail.

On a également calculé quel pourcentage d'enfants était occupé à un travail spécifique pendant un cours donné.

GRANDE-BRETAGNE

WILLIAMS (Gareth). — Innovation in educational management. (Innovation dans l'organisation scolaire). — In : The O.E.C.D. Observer, juin 1968, p. 1822.

La révolution scolaire ne vient pas seulement des nouvelles méthodes pédagogiques, mais également de l'application de la technologie moderne à une réforme de l'équipement et du fonctionnement du système scolaire.

Ainsi on a créé des programmes pour ordinateurs qui permettent de régler avec un maximum d'efficacité les emplois du temps de grands groupes scolaires. Ces programmes permettent de calculer un emploi du temps optimum en tenant compte des trois variables suivantes : professeurs, élèves, salles de classes disponibles pour chaque matière en un temps donné.

On améliore ainsi d'environ 7 % le rendement des locaux scolaires.

Le problème du rendement des cars de ramassage scolaire est lui aussi soluble après un examen scientifique des utilisations possibles. Ainsi les cars peuvent dans la journée être employés au transport des repas de cantine et autres matériaux ou équipements scolaires.

Des expériences fructueuses ont été menées pour centraliser et coordonner à l'aide d'ordinateurs les candidatures aux universités et diriger, dans la limite des places disponibles, les candidats vers l'université demandée.

L'harmonisation des dépenses budgétaires nationales et locales pour l'éducation doit également se faire de façon mathématique et non approximative et hétérogène.

Une amélioration du rendement de tout le système scolaire est entreprise.

CLEGG (Sir Alec). — The Newsom Report and its aftermath. (Le rapport Newsom et ses conséquences). — In : The Head Teachers Review, juin 1968, pp. 147-154.

Les travaux aboutissant au rapport Newsom intitulé « la moitié de notre avenir » (« Half our Future ») furent commencés en 1961. Ils se rapportaient aux élèves de treize à seize ans, d'aptitude moyenne et au-dessous de la moyenne. On constata que le niveau moyen était en progrès et que 5 % seulement des élèves donnaient de sérieuses difficultés de discipline. On lança la prolongation de la scolarité, le cer-

tificat d'études secondaires, examen interne tenant compte du travail de l'année. On développa les activités extra-scolaires. Ceci est valable, mais est-ce suffisant ? Avons-nous opéré un changement « de fond » ? En 1832, Robert Lowe, président du conseil de l'éducation demandait que la basse classe soit instruite des rudiments, afin d'être capable de reconnaître et de respecter la véritable culture de la classe supérieure. Actuellement la dépendance du pauvre vis-à-vis du riche tend à diminuer, mais celle de l'inculte vis-à-vis du diplômé s'accroît terriblement et crée une nouvelle hiérarchie non moins opprimante. On ne s'est pas suffisamment préoccupé des élèves moyens ou médiocres (les « slow learners ») considérés comme peu rentables pour la société. Les conséquences de cette négligence sont graves : augmentation de la délinquance et de la dépravation juvéniles (accroissement de 377 % des naissances illégitimes chez les jeunes filles de seize ans pendant cette décade), augmentation du chômage des jeunes ce qui pourrait conduire à des révoltes comme ce fut le cas à Détroit et Los Angeles aux Etats-Unis.

Sir Alec Clegg conclut : puisque l'instruction libère l'homme, elle doit être donnée à tous ; c'est un devoir moral.

PAYS-BAS

Problemen in overvloed. (Des problèmes en abondance). — In : *Onderwys en Opvoeding*, n° 1, 1968, p. 1.

Problèmes de l'année 1968, entrée en vigueur de la Loi Mammouth ; manque général de compréhension de son contenu et de sa signification. Rencontres entre experts et représentants de la presse, organisées par le ministre de l'Education. A la première rencontre, on traita du problème des écoles polyvalentes, pour lesquelles on manque de bâtiments. Problème de la formation des enseignants, problème du manque de politique concertée pour les moyens audio-visuels, problème du budget.

LENSINK (B.). — Begin maken met experiment op basis van « Nieuwe Onderwysvormen ». (Commencer une expérimentation sur la base de la brochure « Nouvelles formes d'enseignement »). — In : *Onderwys en Opvoeding*, n° 1, 1968, pp. 12-13.

L'enseignement mal coordonné, non-systématique, non-scientifique souffre d'une contradiction entre la théorie pédagogique et la pratique de l'enseignement. Nécessité d'une didactique de transition afin de changer progressivement le rôle de l'enseignant.

REP. FED. ALLEMANDE

PASTEL (Prof. Dr. Ing. E.). — Technischer Fortschritt und Studien Reform. (Progrès technique et réforme des études). — In : *Die Deutsche Universitätszeitung*, 23^e année, n° 3, mars 1968, pp. 8-12.

La formation que reçoit l'ingénieur doit être considérablement élargie pour répondre aux besoins du monde moderne et les méthodes d'enseignement doivent être renouvelées. La réforme des études tentée à l'école technique supérieure de Hanovre et qui tient largement compte des avis du Conseil Supérieur semble donner de bons résultats. A l'organisation très sévère des quatre premiers trimestres succède un système plus simple d'options. Les études peuvent être terminées au bout de huit semestres.

ERNST (Prof., Dr. W.). — Die Mitwirkung der Bundesregierung in der Bildungsplanung. (La participation du gouvernement fédéral dans la planification culturelle). — In : *Die Deutsche Universitätszeitung*, 23^e année, n° 1, janv. 1968, pp. 3-10.

Les nécessités économiques actuelles demandent une collaboration entre l'Etat

fédéral et les Länder sur le plan culturel. Pour établir une planification, il faudra que ces deux instances s'entendent sur les décisions fondamentales à prendre.

SUEDE

Reform of school hours. New plans for the comprehensive school. (Aménagement des horaires scolaires. Nouveaux plans pour les écoles polyvalentes). — In : Faits nouveaux. Centre de documentation du Conseil de l'Europe, n° 4, 1968, pp. 14-15.

Emploi du temps.

En accord avec le rapport officiel de 1967 sur « les horaires scolaires », le gouvernement a proposé au Parlement une loi visant à réformer les horaires dans une bonne partie du système scolaire et dans les écoles normales.

La semaine continue en cinq jours est recommandée. L'année scolaire aurait quarante semaines (deux cent quatre-vingts jours) incluant quatre à huit jours de plein air, dix jours de congé et cinq jours pour des soirées éducatives. Il est proposé de ramener l'heure de classe à quarante minutes excepté dans les cours essentiellement pratiques des écoles professionnelles.

Ecole polyvalente.

En Suède, l'école polyvalente reçoit 99 % des enfants à partir de sept ans et pendant neuf ans. Les enfants choisissent des options qui mènent, à partir de la 9^e année, à neuf « branches » différentes. Ces branches comprennent une vingtaine de groupements de sujets.

On avait évalué à 50 % le nombre d'enfants qui se dirigeaient vers les branches les plus « académiques ». Mais, ils sont en fait 70 %.

On a donc proposé de transformer ces neuf branches en cinq groupements de sujets majeurs, le choix se faisant en 7^e année. Cette réforme donnerait plus de liberté dans le choix des matières optionnelles.

Par ailleurs, les nouveaux plans proposent de concéder plus de responsabilité aux autorités locales en matière d'organisation des emplois du temps.

CDU. 371-13

GIR

GIROD DE L'AIN (Bertrand), LEGRAND (Louis) et CHAPUIS (Robert) — *Formation initiale et formation permanente des maîtres.*
— In : Revue Française de Pédagogie, n° 5, oct.-nov.-déc. 1968, p. 5.

Rapport présenté au Colloque d'Amiens. La formation des futurs enseignants doit comprendre la connaissance précise d'une ou plusieurs disciplines, une initiation aux problèmes de la communication, une formation professionnelle initiale et permanente, soit dans des écoles normales renouvelées, soit à l'université, soit enfin dans des centres universitaires de recherche et de formation en éducation qu'il reste à créer.

CDU. 371-133

BAR

BARBARY (Gérard). — *Formation des maîtres du cycle pratique.*
— In : Revue Française de Pédagogie, n° 5, oct.-nov.-déc. 1968, p. 24.

Relation d'une expérience qui répond au principe préconisé au Colloque d'Amiens : une formation véritablement professionnelle des maîtres implique un développement permanent de l'individu et permet au maître de devenir un véritable agent de recherche dans sa classe, ce qui constitue un puissant facteur de renouveau pédagogique.

CDU. 371-313

GUI

GUILLO (Alphonse). — *Le philosophe et la pédagogie*. — In : Revue Française de Pédagogie, n° 5, oct.-nov.-déc. 1968, p. 31.

Exposé d'une expérience de pédagogie non directive dans la classe de philosophie d'un lycée de jeunes filles tunisien. Désarroi de la tradition devant la nouveauté, tant du côté des élèves que de leurs parents et des professeurs. Pourtant, en découvrant la positivité de chaque élève et en lui permettant de s'exprimer, le maître laisse la voie ouverte à la création

371-13

GIR

GIROD DE L'AIN (Bertrand), LEGRAND (Louis) and CHAPUIS (Robert). — *Training and in service training of teachers*. — In : Revue Française de Pédagogie, n° 5, oct.-nov.-déc. 1968, p. 5.

Report presented at Amiens colloquium. Training of teachers to be must include deep knowledge of one or several subjects, initiation to the problems of communication, preparatory and further training either in the modernized training schools or in universities or in higher educational research and training centres which are still to be created.

371-133

BAR

BARBARY (Gérard). — *Teacher training for the non academic stream.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 5, oct.-nov.-déc. 1968, p. 24.

Description of an experience corresponding to the principle advised at Amiens colloquium : a really professional training of teachers implies a continuous development of the individual and helps teachers to become a true researcher in his classroom, which constitutes a powerful factor of educational innovation.

371-313

GUI

GUILLO (Alphonse). — *Philosophy and pedagogy.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 5, oct.-nov.-déc. 1968, p. 31.

Report of a non directional pedagogical experience in the class of philosophy of a Tunisian girls grammar school, confusion in front of innovation on the side of pupils and on the side of parents and teachers as well. However, by showing the positive aspect of each pupil, by allowing him to speak, the teacher lays the way open to creation.

371-13

GIR

GIROD DE L'AIN (Bertrand), LEGRAND (Louis) et CHAPUIS (Robert). — *Formación inicial y formación permanente de los maestros*. — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 5, oct.-nov.-déc. 1968, p. 5.

Informe presentado en el Coloquio de Amiens. La formación de los futuros educadores debe incluir el conocimiento preciso de una o varias disciplinas, una iniciación a los problemas de la comunicación, una formación profesional inicial y permanente, sea en escuelas normales renovadas, sea en la universidad, sea, por fin, en centros universitarios de pesquisa y de formación, todavía no creados.

371-133

BAR

BARBARY (Gérard). — *Formación de los maestros del ciclo práctico*. — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 5, oct.-nov.-déc. 1968, p. 24.

Relato de una experiencia que corresponde al principio recomendado en el Coloquio de Amiens, una formación verdaderamente profesional de los maestros implica un desarrollo permanente del individuo y permite al maestro volverse in verdadero agente de pesquisa en su clase, lo que constituye un potente elemento de renovación pedagógica.

371-313

GUI

GUILLO (Alphonse). — *Filosofia y pedagogia*. — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 5, oct.-nov.-déc. 1968, p. 31.

Relación de una experiencia de pedagogia no directiva en la clase de filosofia de un Instituto de jóvenes tunecinas. Desconcierto de la tradición enfrente de la novedad, tanto por parte de las alumnas, como por parte de sus padres y profesores. Sin embargo, descubriendo el carácter positivo de cada alumna y permitiendole expresarse, el profesor deja abierto el camino de la creación.

371-13

ЖИР

ЖИРО ДЕ ЛЕЙН (Бертран) и ЛЕГРАН (Луи). — Начальное и постоянное формирование преподавателей. —

Из журнала «Французское обозрение педагогики». (Ревю франсез де педагожи) № 5, октябрь - ноябрь - декабрь 1968 г., стр. 5.

Доклад представленный на Совецании в Амьене. Формирование будущих преподавателей должно включить точное знание одной или нескольких дисциплин, ознакомление с проблемами сношений, начальное профессиональное и постоянное формирование или в обновленных педагогических школах, или в университете, или, наконец, в университетских центрах изысканий и формирования в области образования, которые следует еще создать.

371-133

БАР

БАРБАРИ (Жерар). — Формирование преподавателей практического цикла. —

Из журнала «Французское обозрение педагогики». (Рею франсез де педагожи) № 5, октябрь - ноябрь - декабрь 1968 г., стр. 24.

Донесение об опыте, который вполне отвечает принципу выдвинутому на Совецании в Амьене. Действительно профессиональное формирование преподавателей требует постоянного развития личности и позволяет преподавателям стать настоящей движущей силой изысканий в своем классе и является мощным фактором педагогического возрождения.

371-313

ГИ

ГИЛЛО (Альфонс). — Философия и педагогика.

Из журнала «Французское обозрение педагогики». (Рею франсез де педагожи) № 5, октябрь - ноябрь - декабрь 1968 г., стр. 31.

Изложение не направленного опыта в классе философии в женском лицее в Тунисе. Растерянность традиции перед новшеством, как со стороны учеников, так и со стороны их родителей и преподавателей. Однако, обнаруживая положительные свойства учеников и давая им возможность выражать свои мысли, преподаватель открывает творчеству свободную дорогу.

