

REVUE □ □ FR
ANÇ □ □ AI
SE □ □ DE □ □ PÉ
DAGOGIE □ □

6 / JANVIER - FEVRIER - MARS 1969

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 CRESPIEN, *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, *directeur du Centre national de télé-enseignement.*
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 MAJALT, *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. ”

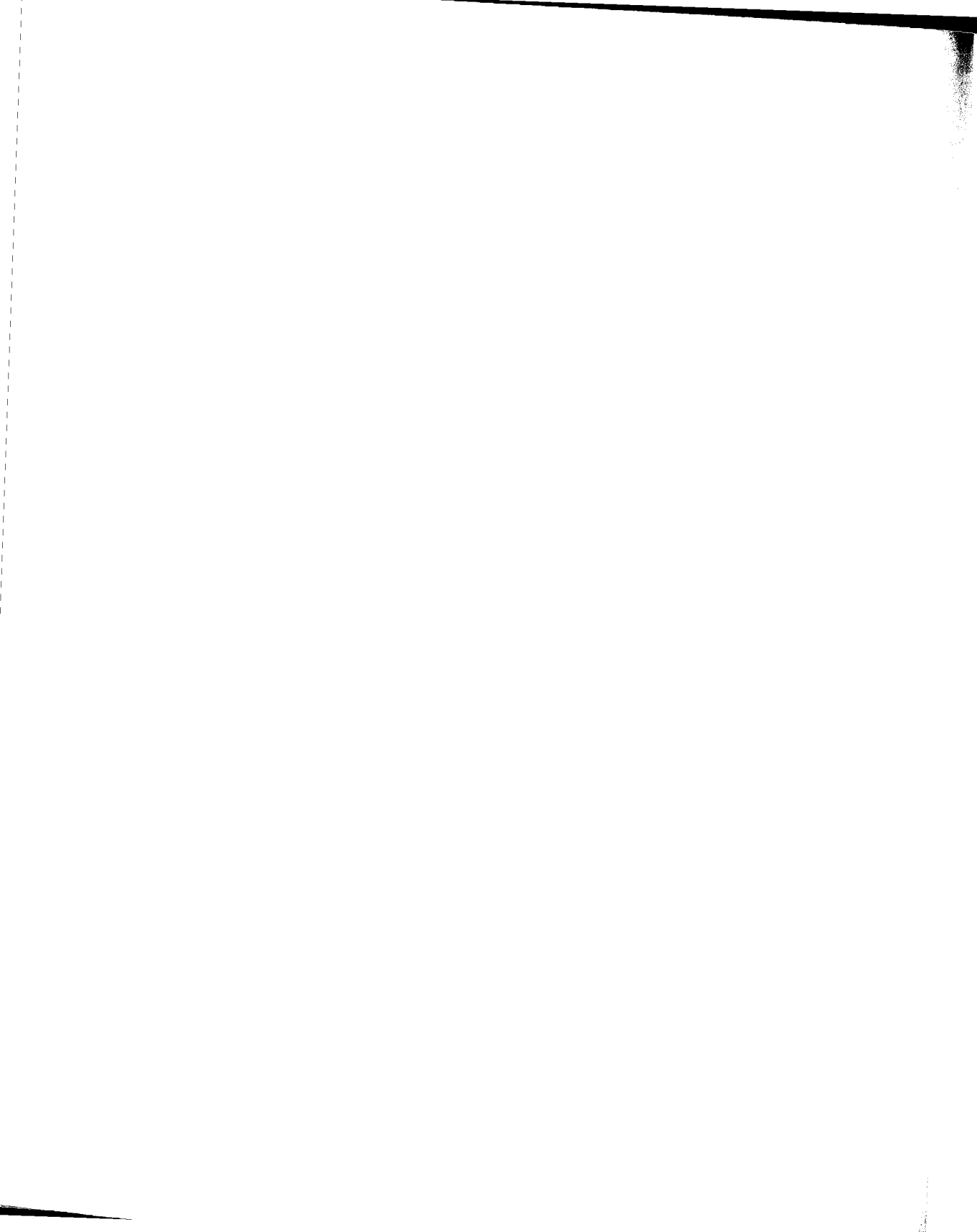
Gaston BERGER

*“ L’Homme moderne
et son éducation ”*

N° 6 - JANV. - FEV. - MARS 1969

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





N° 6

SOMMAIRE

PREMIÈRE PARTIE

André de Péretti	La formation des enseignants	p.	5
Gaston-Louis Marchal	A propos de la pédagogie du dessin	p.	17
Edmund King	Une crise de conscience dans l'éducation comparée	p.	34

DEUXIÈME PARTIE

	Notes critiques	p.	48
	Notes bibliographiques	p.	67
	A travers l'actualité pédagogique	p.	70
	Index des articles parus en 1967-1968	p.	113

**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

Tél. : 326-36-92

PREMIÈRE PARTIE

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Notre époque se soucie de finalités et de contre-finalités, il était « temps ». Il ne serait donc pas décent de réfléchir à la formation des enseignants sans se demander à quoi elle tend et prétend. Plus encore : il n'est pas opératoire de poser les modalités de cette formation sans les référer ou les déduire des circonstances qui la mettent sur la sellette. Autrement dit, la question : « Pour quelles fins les enseignants ont-ils besoin d'une formation ? » ne peut être approfondie qu'à l'intérieur d'une réponse à l'autre question : « Pourquoi, actuellement, se préoccupe-t-on si fort de la formation des enseignants ? »

UNE THESE IMPLICITE.

Il est vrai que, jusqu'ici, on s'en préoccupait peu : enseignement supérieur ou secondaire et formation des enseignants n'étaient guère dissociés. Sans doute les écoles normales posaient-elles à juste titre pour les enseignants du premier degré, le problème de la pédagogie. Mais depuis la dernière guerre, de nombreux instituteurs prenaient leurs fonctions sans avoir transité par leurs voies, au moins au début de leur carrière. La thèse cultu-

relle la plus habituelle était effectivement : pour devenir apte à l'enseignement *il est nécessaire et suffisant d'avoir acquis des connaissances, peu ou prou spécialisées voire techniques, et de toutes façons validées par des épreuves scolaires et universitaires ainsi que par les diplômes subséquents.*

On peut formuler plus précisément (ou spécieusement) cette thèse dominante (et triomphante) sous la forme $A - B = \varepsilon$: en entendant par A la proposition « un individu est en disposition pour enseigner à des élèves d'un âge et d'un niveau donnés » ; par B la proposition « cet individu a acquis un stock de connaissances dont l'étendue et la consistance ont été sondées par des examens de caractère intellectuel » ; enfin en désignant par ε l'indication « il existe un léger décalage qui tend à se résorber de lui-même et très vite ». En cet ε exigü, tenaient (ou tiennent encore) les préoccupations pédagogiques, c'est-à-dire professionnelles : évanescences selon la thèse et le vécu de celle-ci.

La formulation précédente a, par dessein, une structure cybernétique : elle met ainsi en relief le rapport dynamique entre la *transmission* (ou production) de connaissances et leur *possession* (ou stockage). Et ce rapport laisse transparaître un postulat implicite : *il existerait une régulation naturelle, et quasi-instantanée, entre l'acquit des connaissances (c'est-à-dire des informations intellectuelles, réputées indispensables et utiles à l'existence dans une civilisation déterminée) et leur communication à un groupement de jeunes rassemblés de façon institutionnelle.* Ainsi, en supposant que j'ai mémorisé des axiomes, des notions et des processus mathématiques, je puis toujours en communiquer une part convenue à une trentaine d'enfants : je trouverai, *sans délai excessif*, me suggère-t-on, le moyen de leur faire retenir les notions ou théorèmes et de leur faire pratiquer des exercices, à condition d'avoir appris moi-même par le contact avec des enseignants et des livres, et selon une situation universitaire. La mise en œuvre d'une formation des enseignants, distincte d'un bagage universitaire, ne s'imposerait donc pas.

EXPLICITATION DE LA THESE.

Mais il faut pousser davantage l'explicitation des attendus de la thèse en cause : l'acquit ou la transmission de connaissances sous-entendent des *quantités* et des *vitesse*s (des stocks, des débits ou des flux). Il faut évoquer, en effet, non seulement les *quantités d'informations* fixées ou mises en mouvement, mais aussi *les nombres des relations ou des échanges* selon lesquelles elles transitent : le programme convenu est-il réduit ou en extension ? Le nombre d'élèves à charge est-il petit ou grand ? Les occasions de relation (ou de classe) sont-elles brèves ou longues, fréquentes ou rares ? Et nous

retombons sur le problème des *vitesse*s et de leurs *modalités*, tant pour la *fixation* et la *stabilisation* des *connaissances* que *l'on aborde* ou que *l'on se donne* que pour leur *transmission efficace* : dois-je apprendre ou non, rapidement, des notions intellectuelles et des processus techniques déjà anciens et consistants, ou bien récents, tout neufs et en pleine évolution ? et mes élèves ont-ils ou non du temps pour se pénétrer des connaissances, fermes ou fluides, que je leur désigne ou qui les attirent ? Puis-je ou non négliger le fait du redoublement qui sera nécessaire pour un pourcentage notable d'élèves ? Ces interrogations insèrent les changements des systèmes de civilisation et de culture au sein du rapport d'enseignement.

La thèse implicite s'exprime par conséquent, en la forme : *aux quantités et aux vitesses où elles sont conduites (et socialement conditionnées), la régulation entre la mise en forme, l'acquisition et la transmission des connaissances se fait de façon « naturelle » (ou fruste), sans heurt ni blocage, sans emballement ni freinage.*

UNE HYPOTHESE NOUVELLE.

On devine alors vers quelle *hypothèse* mes propos ont cheminé : *les quantités et les vitesses de découverte et d'acquisition, d'échange et de transmission des connaissances ont changé « d'échelle », depuis la dernière guerre, si bien qu'il est prévisible que leur ajustement réciproque ne peut plus s'effectuer par une régulation fruste.*

Le décalage ϵ (entre les dispositions d'un enseignant à réussir professionnellement, et ses connaissances acquises) tend à croître de façon désordonnée. Il faut donc agir continuellement sur ce décalage en assurant un renouvellement des connaissances des enseignants et un ajustement de leurs dispositions, en corrélation avec l'évolution des sociétés, des individus et du savoir. Ou, si l'on veut, il faut parler d'une *régulation collective des régulations naturelles propres aux efforts individuels* : en ces termes lourds, que nous aurons à cœur d'éclairer, peut se finaliser, par rapport aux besoins de notre époque, la formation des enseignants.

LES CONSIDERANTS DE L'HYPOTHESE.

Il est superflu de s'étendre sur les considérants historiques de l'hypothèse envisagée : *les problèmes d'enseignement ont visiblement changé d'échelle*, et Louis Cros a parlé à juste titre d'« *explosion scolaire* ». On peut rappeler les vecteurs principaux de cette explosion : multiplication rapide des quantités d'élèves scolarisés ; allongement de la durée des études, pour le secondaire et le supérieur, mais aussi pour et par la promotion sociale ; prolifération des domaines de connaissances souhaitables, extension de la collection des talents qui

doivent être exercés chez les élèves ; par conséquent, augmentation massive de l'effectif des enseignants, du nombre des établissements, des chiffres d'investissements, de l'étendue des moyens nouveaux d'action, des dotations ou des personnels administratifs et techniques, des mesures conjuguées de décentralisation et de concentration. *La croissance de ces éléments quantitatifs* justifie déjà, à elle seule, *des mesures neuves d'optimisation économique et d'aménagement local*, qu'on pouvait autrefois négliger ou différer.

Mais les phénomènes provoquent, ou subissent, d'autre part des effets d'accélération : tout d'abord, les pressions mutuelles et la compétition s'accroissent entre les individus d'une même génération et entre les générations ; on assiste donc à un accroissement de la vitesse pour la création de débouchés à des postes de travail élaborés ; des exigences de mobilité sociale surgissent irrésistiblement ; d'un autre côté, le développement de la recherche fondamentale et appliquée se produit de façon « exponentielle » sur des domaines de plus en plus nouveaux ; partant, les connaissances scientifiques, techniques ou même littéraires et sociales, se démodent très vite, et la formation, à tous les niveaux, doit être sans cesse renouvelée ; mais le besoin d'information et d'apprentissage se propage rapidement vers toutes les zones de la vie, au sein de la famille ou dans l'activité industrielle et commerciale. Il convient, dans ces conditions d'effervescence intellectuelle et sociale, de raffiner les moyens d'optimisation économique : en les étendant à la définition des structures nouvelles de décision efficace et à des modalités d'organisation inconnues. *La croissance devient développement, c'est-à-dire organisation plus complexe des rapports (au niveau social et intellectuel).*

MUTATION DES RELATIONS.

Les rapports sociaux et réglementaires ne cessent, en effet, de se transformer : il suffit, pour s'en convaincre de feuilleter le bulletin officiel d'un ministère quelconque et de regarder les phénomènes d'urbanisation galopante. *Les systèmes sociaux, de plus en plus nombreux et complexes, ont aussi des durées de plus en plus brèves* : nous entrons dans l'ère des « structures mobiles », selon l'expression de Louis Armand, ou comme l'Américain Bennis nous y invite, nous devons supporter une « fréquence élevée de systèmes sociaux temporaires ».

Comment ne pas s'en apercevoir en matière d'examens, par exemple à propos du baccalauréat, en matière de programmes, en matière d'établissements — les C.E.S., les lycées techniques — en matière de visées pédagogiques, en matière d'« orientation » scolaire et universitaire, en matière de « titres » — les certificats, la propédeutique, le « duel » ou « dues », etc. De tous côtés *les systèmes de rapports* entre hommes, qu'ils soient de

comparaison et de promotion ou de hiérarchie comme de production, *bougent, foisonnent et prolifèrent* : et l'enveloppement de l'individu par tous ces systèmes devient de plus en plus pressant et compliqué, stimulant ou décourageant.

Mais la nature même des actes de connaissance est aussi bouleversée. Nous sommes bombardés de signaux ; et l'équilibre entre les *signifiés* (les contenus, les significations) que nous réquérons et les *signifiants* (les formes de transmission qui leur sont adéquates et qui nous pressent) se déplace également. Le psychosociologue canadien Mac Luhan a bien senti et décrit combien chaque individu, chaque groupe (et, à la limite, la population planétaire) avaient besoin d'une masse croissante d'informations livrées le plus simultanément possible : et donc avec des moyens « à faible définition » (low resolution), si l'on emprunte les termes des télécommunications ; alors qu'autrefois, étaient requises des connaissances fortement cernées et charpentées, comme des « *gestalts* » (des formes) à « haute définition » (high resolution). Les moyens anciens étaient, en effet, marqués de caractères distinctifs et quasi-définitifs (les traits d'Ingres, de Manet) : partout s'imposait la netteté de l'art « typographique », symptomatique des séparations et des stabilités de la « reproduction » dans un monde d'où nous sortons et que Mac Luhan dénomme « la Galaxie Gutemberg ». Désormais au contraire, les signaux forment des constellations scintillantes (ou clignotantes) : il est significatif que la télévision ou la radiographie nous procurent à grande vitesse des multitudes de renseignements provisoires véhiculés sur des contours flous et précaires ; de même, la peinture ou la musique modernes recherchent des effets de mobilité, suggérant par le « tachisme » ou « l'éclatement de cellules » la succession fluide de structures et de destructurations.

Où porter alors l'effort de communication (d'enseignement et de pédagogie) ? *Sur des signifiants essentiels*, concentrés en forme de « noyaux » auxquels peuvent ultérieurement se raccrocher des multiplicités de « signifiés » ? Ou encore ainsi qu'autrefois, sur le *burinage (l'impression) de signifiés condensés ou invariants* ? Autrement dit, dois-je me proposer de transmettre laborieusement des connaissances prétendues définitives et donc solidement charpentées ? Et dois-je insister, de façon pointilleuse, sur les « formes » de l'orthographe par exemple, alors que je sens que notre civilisation, après avoir été celle de la « typographie » redevient celle d'un nouvel âge « oral » : *où ce qui est échangé rapidement seul compte*, comme Cocteau le découvrit si fort jadis (mais que faut-il échanger ?).

EPREUVE DES PERSONNALITES.

Au degré qu'elle atteint, la modification vive et profonde des rapports sociaux et des formes de connais-

sance affecte nécessairement la *texture des personnalités* aussi bien que *celle des systèmes sociaux*. Si les structures de pensée et de vie sont affectées d'évolution accélérée, *c'est-à-dire de développement, il en résulte, inévitablement, des effets d'anxiété, de dépaysement et d'incertitude, et, par suite, un besoin accru de sécurisation et de créativité.*

En tant qu'enseignant par exemple les objectifs de la vie sociale et de l'éducation sont mouvants et je dois subir une interrogation perpétuelle sur leur consistance réelle ; les changements du monde extérieur et des conceptions ou des méthodes de pensées et d'action me surprennent et appellent des adaptations continues ; ce que je dois faire en face des enseignés est difficile à définir et doit être ajusté pas à pas ; je ne puis donc accomplir ma tâche qu'en me risquant à des expériences et à des formes nouvelles d'enseignement mais je ressens l'importance d'une *sécurité à construire*, tout d'abord, par des *échanges avec des collègues*, ensuite par *l'apport des recherches*, mais aussi par une mise à l'épreuve incessante de ma *capacité à soutenir* des relations humaines et des pressions de groupe. Selon Bennis, « l'apprentissage à vivre et à tolérer l'ambiguïté sera la tâche de l'éducation et le but de la maturité ». L'individu doit être mis en apprentissage pour développer ses facultés d'ajustement, de régulation.

Mais le lieu de la régulation n'est plus simplement l'individu réalisant isolément des efforts d'adaptation et de mise à jour pour son compte personnel. Ce lieu, lui aussi, a changé d'échelle : il s'étend sur un complexe de relations et d'institutions en mouvance, il pose des questions relatives à l'origine et aux équilibres de forces sociales ainsi qu'à la direction de leurs résultantes, c'est-à-dire des *questions d'objectifs et de motivations à la racine des structures d'enseignement, d'éducation et de pédagogie.*

FORMATION, PEDAGOGIE ET GAIN DE TEMPS.

On conçoit, dans ces conditions, que les rapporteurs et les participants du colloque d'Amiens, en mars 1968, aient été enclins à penser que désormais, la *finalité de l'éducation* (enveloppe ou résultante des différents objectifs pédagogiques) devait se concevoir, tant pour l'individu que pour les systèmes sociaux, comme l'établissement d'un *savoir-devenir* : plus encore qu'un savoir-être, un savoir-faire ou un savoir-réflexif. Et cette expression contient un paradoxe : car le savoir suppose une constance ou du moins une forte stabilité. Mais on peut aussi le considérer comme une relation dynamique entre des positions assurées et l'inconnu, entre un passé nettement connu et un avenir pressenti.

On perçoit également que la situation nouvelle de l'enseignant (et de l'ensemble des personnes dont l'activité

concourt à l'éducation) est changeante et mobile dès le départ, au sourcement même des motivations. Le problème social ou individuel des motivations, en effet, ne se posait pratiquement pas autrefois (ou si peu) : le nombre des enseignants étant relativement faible, des goûts naturels pouvaient se dessiner, avec une clarté jugée suffisante, pour des actes et un statut professionnels apparemment permanents. La stabilité des connaissances à inculquer, la simplicité des méthodes pratiquées, la rusticité des moyens (le livre austère, et le tableau noir) donnaient de l'air aux enseignants : *ils n'étaient pas placés sous un impératif de vitesse, c'est-à-dire de rendement* mais aussi d'évolution. D'autant plus que les élèves, peu nombreux, pour la plupart de milieux bourgeois, n'étaient pas non plus sous le coup de poussées économiques et donc d'urgence.

Mais si les motivations latentes sont dorénavant soumise à l'épreuve de tâches croissantes et changeantes, le métier d'enseignant devient de plus en plus intense. Sous la traction des quantités et des vitesses les systèmes et établissements d'enseignement sont sommés d'accroître leur rendement en se transformant de toutes les façons, ce qui suppose la confrontation d'objectifs, de rôles et de moyens d'action, entre des personnes et des classes d'élèves multiples. *Des motifs d'urgence et de rapidité pèsent alors de tous côtés sur les individus* en mouvement réciproque les uns par rapport aux autres : sur les élèves, sur leurs familles, sur les employeurs, et sur les enseignants. Pour ceux-ci les poussées d'évolution forcent non seulement leur activité quotidienne, mais le décours possible de leurs carrières : comment assurer celles-ci avec les effets de variations que la vie moderne exerce ?

Dès lors, pour toutes ces raisons, *gagner du temps en toutes les opérations devient une loi* : en vertu de laquelle la pédagogie doit se fonder de façon rigoureuse ; et avec elle, la formation corrélative des enseignants qui doivent être exercés à la gestion des évolutions.

Traduisons les aspects multiples de cette loi d'économie. S'il faut gagner du temps, il convient de tempérer, à propos, les efforts demandés aux élèves et de les utiliser à juste escient : pour économiser aussi les forces des enseignants. Ce qui revient à dire que ceux-ci doivent être mis en état d'améliorer la *préparation et la qualité de leurs contacts avec les enseignés* en même temps que la dose des connaissances visées ; ils devront également être entraînés à accroître *l'impact de leurs rencontres avec des groupes d'enseignés ou de collègues* : ils seront, par suite, exercés à travailler à *une architecture du temps, à un remodelage permanent des reliefs d'effort et de présence* : en vue d'assurer *l'équilibre des périodes de maturation et de développement* pour les individus et les relations d'études.

Pareil projet suppose, négativement, *le rejet des lourdeurs bureaucratiques, plus généralement une alerte permanente pour se dégager des inerties*, dans la vie des établissements et le travail des groupements d'élèves ou d'étudiants : par exemple, les « classes » doivent être *décloisonnées*. Les enseignants doivent dès lors mettre en assouplissement leurs modes de contact avec leurs « clients » et leurs collègues. Loin d'établir une « garderie » des individualités en usant leur temps de façon disciplinaire, ils doivent aider les élèves à utiliser leurs énergies, en se gardant eux-mêmes décontractés. Ils doivent être exercés à être attentifs à chaque élève, à chaque sous-groupe, à chaque phase observable dans la situation, à chaque imprévu, à chaque possibilité incluse dans les différents lieux, moments et individus : ce qui requiert de leur part une *attention flottante* (selon les termes de Freud) au vécu des échanges qui se manifestent, et *un contrôle de l'espace des distances à autrui*.

DESCRIPTION D'UN EXEMPLE.

Ces aspects de la formation et de l'activité des enseignants vus sous l'angle de la loi d'économie ont à être plus complètement analysés. Pour faciliter la réflexion, je proposerai auparavant un exemple personnel et récent où apparaissent certaines étapes d'actions et de « performances » propres aux considérations d'économie.

J'avais accepté de présenter, successivement à deux auditoires de trente à trente-cinq cadres de l'industrie, des notions de psychosociologie relatives à la dynamique de groupe. *Le temps était compté* : une heure pour chaque auditoire ; il n'était pas question de tout embrasser. Je ne connaissais aucun des auditeurs, mais *j'étais informé sur la nature de leurs travaux et sur les objectifs de leur perfectionnement*. Je devais être assisté, pendant mon travail d'enseignement, par un responsable de formation assurant la *continuité* avec d'autres enseignants : je m'étais concerté avec ceux-ci au cours d'un repas.

Compte tenu de ces conditions, en préparant mon intervention, je me formulais des critères de sa définition : il fallait que j'*attire très vite l'attention de chaque auditeur* ; je devrais aider chaque auditoire à se ressentir et se saisir comme groupe en ma présence, et avec moi, par cohérence avec l'enseignement visé ; il importait enfin que je sois présent à la diversité des deux groupes successifs, en évitant de standardiser la progression et la forme de mes messages ainsi que les exemples qui pourraient être proposés à des temps variables.

Ceci posé, il fallait que je me décide sur le *contenu essentiel* que je souhaitais communiquer, en tant que *signifiant central*, et autour duquel des échanges significatifs pourraient s'organiser : c'était, non seulement choisir le lot des connaissances qui me paraissait les

plus appropriées mais aussi le mode de prise de contact que j'adopterais. Pour ce qui est des connaissances centrales, il me semblait que mes futurs auditeurs appréhenderaient nettement l'approche de la dynamique de groupe, mieux que par des considérations historiques et générales, si je leur faisais comprendre trois choses : d'abord, un groupe peut se distinguer d'une masse, d'une « classe, d'un collectif », en ce qu'il ne contraint pas ses membres à une *identité réduite, uniformisante* mais en ce qu'il permet les *différences* de personnalités et tolère les *minorités* ; ensuite un groupe tend à se perpétuer comme un *organisme vivant en stabilisant une structuration continue des relations interindividuelles* ; et enfin, si cette structuration peut être renforcée en une *structure* par des dispositions officielles, elle ne doit pas cependant cesser de rester *mobile*, par l'exercice d'échanges permanents au niveau des « pôles » de la *structuration*.

J'ajoute que, pour désigner ces « pôles », je savais me référer à une étude que j'avais fait paraître et susceptible de s'appliquer à l'analyse d'un groupe quelconque en voie de naître ou de se perpétuer. Je souhaitais, à l'occasion d'exemples, pointer ces « pôles » comme *des conduites d'équilibre* ou de compatibilité entre des rôles, entre des perceptions de *situation globale*, entre des *canaux de communications* et entre des *buts de groupe*. Je comptais détailler ensuite, autour des rôles, des *modèles de comportements* et les *statuts* qui les accompagnent. Je relèverai de même, autour des *perceptives de situation, des normes d'action* (en accord avec le système des technologies générales de la société) et des *valeurs* renforcées (en rapport cependant avec la culture de la société). Je compléterai l'observation des *canaux de communications* par celle des échanges de *moyens d'action* et par celle des *sanctions*, positives ou négatives et j'explorerai le *pôle des buts* en analysant la stabilisation des *tâches distribuées* et celle de la *méthode de travail*. J'aurai ainsi fourni un système complet d'analyse des phénomènes de groupe situant la fonction des communications qui serait étudiée dans une séance de travail ultérieure.

Mais pour communiquer efficacement ce contenu essentiel, déjà très dense, dans un délai aussi bref, je devais opter entre trois types de premier contact avec mes auditeurs. — Ou bien je donnerai de façon abrupte la définition la plus générale du groupe selon Kurt Lewin (ensemble de personnes interdépendantes dans la poursuite de leurs objectifs individuels), et j'inviterai mes auditeurs à considérer cette définition, à en observer les silences et les accents, à comparer leurs propres idées de groupe par sa référence. — Ou bien je présenterai un tableau des principales définitions du groupe privilégiant un critère (par exemple, une composition homogène, ou un but commun, ou un volume réduit, ou un

degré suffisant d'interrelations, ou une frontière marquée etc...) ; je dénoterai ensuite le caractère restrictif de chacun de ces critères, par rapport auxquels on est amené à supposer les individus identiques et à privilégier les pressions à la conformité ; et je ferai en définitive prendre conscience de la plus grande généralité de la définition lewinienne, l'interdépendance désignée par celle-ci pouvant se placer et se marquer autour d'un critère ou d'un autre. — Ou bien j'émettrai d'emblée, et de façon brève, une hypothèse provocante sur les postulats implicites de mon auditoire en matière de groupe et je laisserai les échanges se produire : mon hypothèse serait que nous sommes barrés, dans la considération des groupes, par un postulat sur l'identité, (la grande conformité) des individus contenus dans ceux-ci ; ce postulat réduit notre champ d'observation et restreint la notion de groupe, la dégradant en collection.

J'avais dans d'autres occasions, utilisé les deux premiers types de contact. Mais, cette fois, j'optais pour la dernière forme : elle portait directement sur l'un des trois signifiants que je souhaitais présenter ; car elle permettait de dénoncer les stéréotypés limitatifs. En procédant ainsi, je mettrai les individus en état de projeter très vite leurs images des systèmes sociaux ; il me serait possible d'être attentif à leurs sentiments ; eux-mêmes pourraient suivre mon essai de trouver une formulation qui soit la plus générale possible ; certains seraient intrigués et me pousseraient dans mes retranchements pour me contraindre à donner la définition de Lewin, laquelle ferait récapitulation des autres définitions plus partielles ; je pourrai illustrer par un exemple cette définition et, à son propos, présenter les effets de structuration en faisant apparaître les pôles et leur interdépendance.

Ces déterminations portèrent leur fruit ; les échanges avec les auditeurs furent intenses et rapidement significatifs, pour les deux groupes ; les auditeurs communiquèrent entre eux ; leurs affrontements me donnèrent l'occasion de montrer l'utilité d'une définition plus générale d'un groupe ; le déroulement fut assez différent, et je n'eus pas le sentiment de répétition, restant à même de saisir des évolutions contrastées et des imprévus dans chacun des deux auditoires. Pour le premier j'eus à proposer un exemple : un compartiment de chemin de fer où des individus se mettent à former un groupe à la suite d'un accident. Pour le second groupe l'exemple d'un métro me fut suggéré par le groupe lui-même, et j'évoquai d'autre part la description de Sartre relative au peuple de Paris les 13 et 14 juillet 1789, dans la « Critique de la Raison dialectique ». Je ne présentais pas les pôles de structuration dans le même ordre, selon les groupes, compte tenu des échanges intervenus. Mais j'eus un problème à résoudre dans le second auditoire : un participant monopolisait la parole et, sous prétexte de

m'appuyer, contrariait mes propos. J'utilisais positivement ce fait, non attendu, en évitant de me défendre et de censurer ou d'attaquer : le groupe des auditeurs se structura d'autant mieux et put constater sa consistance et sa relation organique à mon rôle.

PREPARATION D'UN ENSEIGNEMENT ET CONNAISSANCE APPROPRIÉE DE L'AUDITOIRE.

L'exemple précédent permet de préciser les phases successives d'une préparation. A chacune de celles-ci un enseignant doit être sensibilisé ; il doit être exercé à leur conduite.

Tout d'abord, la préparation d'une relation d'enseignement doit comporter la collecte d'une information, même minime, sur les individus réunis et leurs problèmes du moment. Quelle est la composition vraie de « l'auditoire » (avec ses présents et ses absents) ? Cet auditoire est-il déjà un groupe ou un simple collectif ? Quelle est l'image que les enseignés se font globalement du rôle de l'enseignant, et quelle est la plasticité que pourra prendre ce rôle ? Avec quels autres enseignants, quels autres rôles, doit-on compter ou se concerter ? Dans quelles dispositions risquent de se trouver les auditeurs : dispos ou fatigués (par le travail, la passivité ou l'attente) ? En tension les uns par rapport aux autres ou détendus ? Crispés en face de l'enseignement ou fortement motivés ? Contraints ou volontaires ? Inégalement armés ou motivés ? Par quelles voies s'assurera-t-on sur les attentes réelles des individus : par quels préliminaires ou par une pause au milieu du travail ? A quelle distance la personne de l'enseignant peut-elle se situer par rapport à chacun des enseignés ou à certains d'entre eux ?

Les questions que l'on peut se poser ainsi sur l'auditoire ou le groupe engendrent progressivement une problématique. Et celle-ci peut être posée non seulement pour des personnes qu'on ne connaît pas encore mais aussi pour un groupement d'élèves (de stagiaires) qu'on connaît ou qu'on croit connaître mais dont les dispositions individuelles ou interpersonnelles peuvent avoir changé ou être en voie d'évolution.

Nous avons vu dans l'exemple précédent les précautions prises pour recueillir de l'information sur les auditeurs. J'ai pu vérifier l'utilité de précautions analogues dans bien d'autres cas, notamment par leur défaut. Ainsi, en fut-il pour moi avec les élèves d'une promotion d'école supérieure d'enseignement commercial : j'avais réussi avec eux un travail d'exploration sur les groupes et les modes opératoires en réunion. Je me fiais trop à cette réussite et ne m'alertais pas sur le fait que notre nouvelle séance de travail leur avait été annoncée tardivement par le directeur des études. Travaillant en amphithéâtre, je tentais par diverses voies de faire apparaître les caractères

d'une communication, mais je sentais l'auditoire difficile et réactif. Rien ne passait, j'essayais vainement de briller ; un auditeur proposant une pause, j'accédais à sa demande et je pris, alors seulement, contact avec quelques élèves. J'appris ainsi que notre séance de travail avait été placée sur un après-midi qui antérieurement avait été annoncé comme libre ; au surplus, par obligeance pour moi, on avait renforcé le caractère d'obligation de la séance. Après la pause, je passais quelque temps à explorer les dispositions des auditeurs, les attentes qui étaient les leurs, le rôle et le langage qu'ils attendaient de moi. Mais aussitôt toutes les caractéristiques de la communication que j'avais laborieusement essayé de faire ressortir antérieurement apparurent dans le vécu de notre situation, par leur négatif avant d'exploration des sentiments et attentes, par leur positif et leur signification étendue ensuite.

De la même façon avec un groupe d'enseignants que je ne connaissais pas, je commis l'erreur, présentant un film sur la pédagogie, de ne pas m'assurer, même brièvement de sa composition. Je favorisais, par une participation, au dialogue que je jugeais intéressant : mais je sus le lendemain que trois des assistants, enseignants de fraîche date dans des collèges d'enseignement technique, avaient été rebutés par la nature de ce dialogue et avaient décroché. Je me serais préoccupé d'eux si leur présence m'avait été connue : et il en eut été mieux pour tous.

Toute rupture du courant de communication en un secteur se fait sentir sur la totalité des échanges, c'est ce que des séminaires basés sur la dynamique de groupe peuvent aider à mieux découvrir.

PREPARATION D'UN CONTACT D'ENSEIGNEMENT ET CHOIX PONDÉRÉ DES CONNAISSANCES.

Même pour un groupe qu'on connaît bien, un enseignement ne peut être exagérément surchargé : un tel truisme n'est pourtant pas respecté. Il est caractéristique, en effet, que les responsables des programmes d'enseignement, comme tous les enseignants, sont perpétuellement portés à enfler les doses des connaissances qu'ils prétendent transmettre, avec irréalisme. Et l'irréalisme des quantités est souvent complété par un irréalisme des temps : qui traduisent avec une impulsivité ambiguë, un refus profond des choix, et, un défaut de sens « économique ». Il faut bien admettre que l'aptitude à des choix de connaissances doit être vigoureusement exercé et périodiquement entretenu.

Il ne servirait à rien de dénoncer notre tentative « encyclopédique » : son procès nous est devenu une seconde nature pour mieux permettre à notre naturel de revenir au galop. Et notre naturel est la crainte de « manquer » ou surtout de laisser « manquer » : quitte à détraquer les fonctions d'assimilation et à provoquer

des « embarras gastriques ». Même à qui construit des stages de pédagogie destinés à des enseignants, il est difficile de ne pas vouloir trop apporter : or trop apporter revient à agresser les individus, à les désespérer par l'excès d'information, et finalement à les faire se raidir et rétrécir quand on voulait élargir leurs cadres de références.

Il est plus expédient de faire vérifier aux enseignants de façon concrète les quantités d'information, véhiculées par un message, qui passent ou ne passent pas : en utilisant notamment des messages audio-visuels. J'ai souvent employé pour cet usage un film, relativement bien fait, sur les communications. J'annonçais d'abord que je le ferais projeter plusieurs fois. Après une première projection, je prenais soin de demander aux spectateurs l'impression ressentie : souvent hostile, parfois favorable. Les sentiments ainsi explicités, je demandais ce qui avait été retenu pour les uns et les autres. Des critiques étaient faites sur les limites du message (absence de références à la vie de groupe, etc...) mais bientôt chacun prenait conscience que des séquences entières d'un film lui avaient échappées, et qu'il était très difficile de reconstruire l'ordre des séquences. La deuxième projection s'avérait nécessaire pour jauger la réalité du message que le film prétendait transmettre. Après cette projection, je demandais si on l'avait jugée plus courte ou plus longue que la première : chacun découvrait, au cours des échanges, l'instabilité de sa perception du temps, et l'inégalité de cette perception au sein du groupe. Le film en question qui dure quinze minutes était souvent ressenti encore durant sept ou trente minutes. Chacun constatait qu'il n'avait pas vu, la première fois, nombre d'informations : il apprenait ainsi les phénomènes de « scotomisation » ou de « censure » que nous plaçons sur les messages d'autrui. Progressivement la totalité du film pouvait être restituée, ses apports et ses remarques ou ses simplifications pouvaient être évaluées. On constatait aussi que des séquences trop brillantes, trop intenses, surclassaient et donc effaçaient d'autres séquences pourtant importantes.

On sait que l'intérêt des méthodes d'enseignement programmé tient à la vérification permanente des informations reçues : la stabilité de leur mémorisation est mesurée et renforcée, pas à pas. Mais la préparation d'un enseignement programmé incite à calculer la dose de connaissances à produire dans une étape déterminée, et à préparer des étapes successives (ou multiples, en arbres) assez ramassées. Le contact avec les programmes et des exercices de préparation d'un élément de programme bien choisi peut aider les enseignants à se sensibiliser au « sens économique » qui doit gouverner leur préparation d'une activité enseignante.

CHOIX ET PROGRAMMATION.

Mais le choix entre les connaissances ne peut seulement être déterminé par des facilités de progression. Tout programme risquant de s'enfler, et plus encore dans l'accélération actuelle des mouvements de culture et de recherche, chaque enseignant doit être exercé à distinguer les connaissances les plus significatives pour expliciter un ensemble d'informations. Et il n'est pas possible d'oublier que le problème d'un enseignement, d'une éducation ou d'une formation revient à discerner les connaissances qui doivent être inculquées de celles qui peuvent être stockées dans les livres, dictionnaires, manuels et bibliothèques (ou, bientôt, dans des mémoires ou des périphériques d'ordinateurs).

Une telle problématique s'impose de plus en plus. Par exemple, on s'accordera pour reconnaître qu'un étudiant en médecine doit apprendre l'anatomie, même s'il existe des dictionnaires ou atlas, ou mieux encore des programmes sur ordinateur : ne serait-ce que pour pouvoir désigner *sans délai* la localisation d'une plaie, d'une fracture ou de symptômes, et *pour interroger rapidement*, en connaissance de cause, dictionnaire ou ordinateur sur les traitements à entreprendre. *Ce qui doit être su est ce qui aura à être utilisé promptement ou ce qui peut faciliter l'accès à des informations complexes.* Cependant, on peut admettre qu'il y aura intérêt à ce que le jeune étudiant connaisse aussi de la physique et de la chimie : suffisamment pour être à même de *comprendre des mécanismes* thérapeutiques présents et à venir ; et pas trop sauf s'il s'oriente vers une activité de spécialiste. On conviendra aussi de l'utilité, pour chaque étudiant, de pratiquer des disciplines littéraires ou scientifiques qui *attireraient et faciliteraient son équilibre personnel.* Il importe enfin que l'étudiant soit alerté sur les possibilités *d'organisation* de son activité, *d'observation* de ses relations avec ses clients, ses collègues ou ses adjoints, et, plus généralement de mise en ordre *méthodologique* de ses gestes et de ses réflexions.

CRITERES DE CHOIX.

Nous ne cherchons pas à développer ici un projet de programme pour les études de médecine, ni pour aucune autre *discipline*, mais seulement à élucider quelques critères que voici.

Les informations qui ont à être mémorisées sont d'abord celles dont l'accès doit être aussi instantané que possible pour qu'un individu s'ajuste harmonieusement, c'est-à-dire aisément, à un mode d'action ou de pensée, à un rôle, à une profession ou à une situation sociale nationale.

En second lieu, ce sont les connaissances, synthétiques ou ponctuelles (ou flashes), qui peuvent donner aux

actions ou aux réflexions *des références larges* ou *des stimulations efficaces*, permettant des combinaisons nouvelles de concepts et de comportements, rendant possible l'exercice d'une créativité.

En troisième lieu ce sont les *images* et les *valeurs* qui sont propres à nourrir une personnalité avide de se développer.

Enfin ce sont des *indications méthodologiques* à caractère ouvert : qu'est-ce qui permettra à un individu de se repérer exactement dans ce qu'il fait en lui-même avec les autres, et de *progresser dans l'utilisation de tous ses moyens* ?

L'exploration de ces quatre types de critères ne peut être seulement recommandée à ceux qui bâtissent des programmes généraux : elle doit aussi être pratiquée à chaque niveau de l'enseignement pour mieux ajuster celui-ci au contact avec chaque enseignant ou chaque groupe d'enseignement. Dans la préparation de sa relation d'enseignement, l'enseignant aura, en effet, à discriminer les informations, les connaissances sur lesquelles il va faire porter *les accents*, même s'il en présente ou fait rencontrer d'autres (dont il accepte qu'elles soient éphémères).

PROGRAMMATION ET AJUSTEMENTS.

Mais l'enseignant ne peut s'en tenir à des choix programmés isolément. Pour son activité du moment ou celle d'un trimestre voire d'une année, *il doit savoir s'interroger, personnellement ou en concertation avec ses collègues* de même discipline ou de disciplines différentes : afin de délimiter le *rapport*, pour chaque élève et chaque groupe d'élèves, entre la masse des structures de pensées et de gestes auxquelles *conditionner*, (selon des « programmes », au sens académique ou cybernétique) et le volume libre offert aux recherches de créativité et d'adaptation, selon un *apprentissage*, par *tâtonnements, en responsabilité*. Et il doit dès lors faire leur part exacte aux initiatives des élèves et à l'imprévisible de leurs besoins du moment. Bien plus il doit pouvoir se fier à ses élèves pour certains choix.

Par exemple, un enseignant de mathématiques devra préciser la façon de graver les définitions, axiomes, symboles et types de raisonnement essentiels. Il s'assurera de leur fixation. Il doit aussi choisir les exercices les plus judicieux, sans surcharger la mémoire. Et certains exercices permettront de reproduire les modèles présentés. Mais d'autres exercices devront laisser la part libre à plusieurs voies possibles de résolution. Et il s'appliquera à laisser découvrir des exemples d'application par l'élève ou les élèves eux-mêmes. C'est ainsi qu'un enseignant a été très agréablement surpris de voir un de ses élèves de sixième, en théorie des ensembles,

proposer à titre d'exemple pour étudier les relations entre ensembles, les alphabets phénicien, grec, latin et cyrillique. L'élève avait eu l'idée de cet exemple à la suite d'une visite de toute la classe dans un musée ; il s'en suivit un excellent échange avec toute la classe.

Pour un professeur d'histoire ou de lettres, le « programme » d'un trimestre ou d'une année peut être proposé (et traité ?), après des moments de prise de contact, en une, deux ou trois leçons : dans un mouvement *panoramique* bien fait, appuyé sur un film, des diapositives, un résumé accompagné de plans et de quelques textes. Et il pourra ensuite, plus librement, proposer plusieurs *travellings avant*, pour approfondir tel ou tel morceau de programme, choisis directement par lui ou au contraire par les élèves ou encore ensemble, compte tenu de leurs motivations éventuelles. Il pourra ensuite terminer un trimestre ou une année en présentant avec force un nouveau panoramique, ainsi que quelques notes complétant les parties moins étudiées. Certaines des études poussées, des *travellings avant*, pourront être réalisés en séminaires, avec l'aide d'enseignants d'autres disciplines ou d'élèves d'autres classes, voire aboutir à des réalisations des élèves (exposition, film produit par les élèves, pièce jouée, schémas de mémorisation, systèmes de fiches, etc...). Les modes choisis devront résulter d'une analyse en commun des besoins prévisibles.

UNE ARCHITECTURE DES TEMPS.

Les concertations avec les collègues ou les élèves, les distinctions entre « panoramiques » et « travellings avant », nous amènent à étudier l'importance d'un découpage du temps d'étude. Celui-ci est en général tronçonné de façon minutieuse et routinière. « L'emploi du temps » est fixé sur une semaine type, invariablement reproduite au cours d'une année. Les durées d'enseignement sont relativement petites, tant on est soucieux d'éviter la monotonie qu'on a pourtant construite par ailleurs.

L'enseignant devrait, au contraire, être habitué à distinguer des moments d'enseignements et d'apprentissage très différenciés par un dynamisme d'intérêt. Il devrait pouvoir faire alterner, à temps utile, *des phases détendues*, avec des durées relativement brèves, aidant à réunir des éléments ou à reprendre les fruits d'un effort manqué, et des *phases plus intenses et plus longues mais plus rares*. Celles-ci pourraient s'établir comme des *séminaires* centrés sur une question, une activité, une récapitulation ou une synthèse. Elles devraient être organisées comme des *spectacles*, même si elles ne sont pas des jeux dramatiques et littéraires avec une régie attentive et un rythme bien choisi.

L'enseignant doit être en quelque façon un « metteur en scène » (ou un chef d'orchestre). Il doit pouvoir varier

le choix, la forme et la durée de ses moments d'intervention, par entente avec ses collègues et le directeur. Son attention doit aussi être attirée sur la *loi des tiers* : à chaque séance d'activités d'un groupe (par exemple un trimestre, mais aussi un stage délimité, mais aussi une heure de travail), il se produit comme une crise au voisinage du premiers tiers, puis du second tiers de la durée concernée. Cette loi nous permet de prévoir et d'apprécier la montée de certaines difficultés dans des groupes, comme dans les classes ou dans les institutions. Et nous savons bien déjà que demander à des enseignés les mêmes facultés d'attention ou de réalisation au début ou à la fin de l'année scolaire, au début ou au milieu d'un trimestre, est irréaliste. Mais on peut remarquer aussi que les moments qui précèdent la fin d'un travail ou d'un trimestre peuvent être extrêmement riches si on prête attention. Comme c'est vers la fin d'un entretien ou d'une réunion que se disent souvent les choses essentielles.

Pour qu'il soit sensibilisé à cette structure hétérogène des temps, pour qu'il puisse contribuer à utiliser de tels éléments (notamment dans les débuts et les fins de trimestre, ou de stage, ou de visites ou d'heures simples), l'enseignant doit être entretenu par des *formes d'exercice qui l'aide à trouver une sécurité professionnelle* autrement que par le recours à la monotonie. *Souplesse et invention* doivent pouvoir être stimulées en lui pour qu'il puisse aider ses enseignés à profiter de phases intenses ou de phases détendues, par une meilleure maturation, en acceptant les latences ou les effervescences affectives.

Notons également l'intérêt, pour l'enseignant, de prévoir que ses élèves ou étudiants, seront tour à tour absents, ne serait-ce que pour des raisons de maladie. Et qu'il peut être possible aussi de différencier les activités d'un groupe d'enseignés. L'architecture des temps doit aussi dégager des *réserves* de durée qui pourront être utilisées pour des études imprévues, ou pour des rappels apparaissant nécessaires. (Il est curieux de voir, à cet égard, combien tous les emplois du temps d'enseignement comme tous les programmes, ont peur d'un vide et ne gardent pas des temps de reprise et de respiration).

Mais c'est le problème de la rencontre avec les enseignés qui donnera la clef des possibilités pour une meilleure utilisation des temps, en regard avec ce concept d'architecture des temps.

PRESENTATION ET RENCONTRE.

Choix des connaissances centrales ; choix des systèmes facilitant la mémoire ; choix des informations clefs ; choix des approfondissements ; choix d'une architecture des temps : pour chacun de ces choix se pose la *question de la connaissance profondément signifiante*, mais aussi celle de la *procédure de rencontre* (choix en dehors des

élèves ou avec eux et par eux ; activités individualisées ou en groupe).

Par ces considérations, nous nous acheminons vers le problème central du contact de l'enseignant avec l'enseigné et le groupe des enseignés : par suite, selon notre hypothèse, vers la formulation de ce contact en termes d'efficacité et d'économie.

En premier lieu, il paraît souhaitable que l'enseignant puisse se poser de façon claire le problème de la *mise en évidence*, de la *mise en valeur des messages signifiants* qu'il se sera résolu à transmettre. S'il importe qu'il découvre exactement en quoi ces signifiants ont de l'importance pour lui et pourraient en avoir pour les enseignés tels qu'il les connaît, on conçoit qu'il doit être assuré d'une liberté d'un jeu par rapport à des formes multiples d'exposition et de présentation. Là encore, il faut pouvoir remonter les *inerties* de formulation, les habitudes spatiales ou temporelles (ne serait-ce que la disposition des tables, des sièges, des tableaux, etc...), et les présupposés plus ou moins bureaucratiques.

On peut estimer que des *exercices volontaristes d'expression variée*, des *exercices de présentations différentes d'un même message*, des *informations en pédagogie comparée*, des *colloques d'échanges* avec des enseignants de divers ordres et avec des chercheurs en sciences humaines, pourront aider un enseignant à disposer d'une gamme de possibilités qui l'armerait contre les pesanteurs et les ornières. Il faut faire comme une « *éducation physique* » de la *présentation de soi*, en *état de souplesse et d'énergie*, pour assurer la présence, l'évidence, des signifiants retenus.

Mais, en second lieu, la présentation d'un volume de connaissances, même bien vertébré, ne peut-être définitivement fixée au cours d'une préparation. *L'enseignant doit pouvoir rester libre* par rapport à celle-ci, pour demeurer *disponible* aux enseignés, aux interrelations créatrices qui peuvent s'établir entre eux, à l'imprévu qui survient inmanquablement si un véritable travail pédagogique s'effectue dans sa chaleur et son dégagement d'énergie. La présentation des signifiants se fait dans une rencontre, *au sein d'une négociation* où l'enseignant doit savoir utiliser tel mode d'exposition plutôt que tels autres ; où il doit se permettre à lui-même d'abandonner une voie pour en suivre une autre ; où il doit se donner des libertés en en donnant aux autres, tout en conservant à la situation d'étude une consistance équilibrante. Ni rigidité, ni labilité (ou flottement), ni fixation excessive à des visées, ni accélération sur le verglas des réactions interpersonnelles ; mais *stabilisation de la rencontre* par la vérification d'une *relation authentique à soi-même* et par l'*observation*, la constatation des événements affectivo-émotionnels chez les individus ou dans le sein du groupe.

C'est dire qu'un enseignant devra être exercé à se confier à la force portante d'un groupe, à suivre « au plus près » les mouvements inexorables de sa créativité mais aussi les poussées d'entraide (et les processus de débridement et de « cicatrisation » selon Carl Rogers) qui s'effectuent au sein des échanges. C'est dire qu'il doit être entraîné à sentir la *vie affective des groupes* (voire la « dynamique des groupes »), mais aussi à *conserver le sens des « caps »* et à soutenir avec aisance les *manœuvres de « changements de bord »*.

NON-DIRECTIVITE ET NON-PERFECTIONNISME.

C'est la signification profonde de la « non-directivité » : celle-ci n'est pas un abandon des choix et des actes : pédagogiquement, mais la subordination de ceux-ci à la réalité des besoins et des souffles (ou des situations sur la « rose des vents »). Elle n'est pas un complexe de neutralisation et d'interdits, mais une invitation à la liberté et à la pertinence ; elle ne devrait pas être un système culpabilisant, mais un souci d'affinement de nos projets et l'incitation à la précaution.

Etre non-directif signifie un esprit d'à-propos pour se déterminer suivant le critère qu'énonçait, il y a plus d'un demi-siècle, Claparède : « toute leçon doit être une réponse à une question, que celle-ci ait été ou non formulée ».

Enfin, les indications de la non-directivité se traduisent aussi par une attention à ne pas se laisser entraîner par un « perfectionnisme » : non seulement sur des détails, mais aussi sur des objectifs et des principes auxquels on s'attacherait rigidelement. Le risque du perfectionnisme est de nous pousser à tarabuster les enseignants, à nous défier d'eux, par une sorte d'impatience, et à brusquer leurs prises de conscience selon une démarche de rationalisation excessive ou prématurée. Plutôt que de non-directivisme, il vaudrait mieux parler de *non-perfectionnisme*. Car la seule rigueur doit être celle de la présence à soi-même et à autrui, pour que les connaissances soient vraiment devenues personnelles, « consubstantielles » à soi selon le mot de Charles du Bos.

Ne pas chercher à tout dire ; ne pas insister à contre-temps ; ne pas alourdir des démonstrations ou des notions simples (Oh ! les semaines successives sur la tendre équation de la droite, qui se flétrit et devient revêche !) ; ne pas surenchérir balourdement sur l'importance d'un fait ou d'une démarche (Ah ! redondances sur l'esprit critique, au lieu du « glissons, mortels » ... !) ; ne pas imposer à coups de plaidoiries nos signifiants ; mais être en observation de ce qui passe et de ce qui se passe chez les enseignés et en soi.

REUNIONS ET REUNIONS.

J'ai été surpris il y a quelques jours, dans une séance de travail avec une quarantaine d'ingénieurs de

niveau élevé, du tour dramatique et imprévu pris par les échanges. Il s'agissait, après un exercice de discussion observée, de faire un survol des techniques et d'une théorie des réunions. Après une réponse que je fis à propos de réunions administratives inutiles parce que les décisions qui auraient dû en sortir étaient déjà prises, un participant, me remerciant, déclara qu'il était frappé de la malhonnêteté des questions et des tendances de ses collègues. Les échanges entre les auditeurs devinrent passionnés et plus personnels ; on parla de la déontologie des responsables de réunions ; je déclarais qu'une réunion est un système de communications trop riche et trop dense pour en user exagérément.

Puis je fus amené à examiner (puisqu'on parlait tant de « moralité », « d'honnêteté » et de « manipulations »), si je n'avais pas projeté, pour ma part, des notations moralisantes à propos des interventions et du rôle des responsables d'une réunion. Et je précisais que j'avais fait des progrès, pour édifier une théorie des réunions et pour aider à la formation des conducteurs de réunions, chaque fois que j'avais réussi à expliciter des notions ou des modes opératoires, en termes de *conséquences positives et négatives*, et non pas en termes d'*obligations ou d'interdictions*, de *bien ou de mal*. Ce qui revenait à dire que je posais ma déontologie en termes de *responsabilité* et non en termes de *censure* ou de *culpabilité*.

La suite des échanges nous amena alors à préciser que ce qui était le plus important, pour conduire une réunion, était de croire à sa valeur, dans des limites et avec un réalisme raisonnable. Je fis part aussi de mon étonnement devant cette phase de nos échanges, que je n'avais pas prévue. Un interlocuteur me demanda, à l'improviste, de préciser comment j'avais préparé cette séance d'études. Je lui indiquais que j'avais renoncé à un projet d'exercice nouveau, par réalisme vis-à-vis des horaires et en faisant l'hypothèse que le groupe des auditeurs attendrait que je donne suffisamment d'informations théoriques. J'énonçais alors succinctement les points, les « signifiants » que j'avais choisis. Et je les recentrais alors, pour finir, autour d'un optimisme méthodologique : les réunions ne sont décevantes que parce qu'on les dévalue, en en faisant trop et en attendant trop peu de ses échanges ; chaque réunion, si des possibilités de communication réelles sont accordées aux participants, est pleine de richesses et de rebondissements ; il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réunions, mais des réunions suffisamment ou insuffisamment préparées, définies et analysées ; et l'essentiel de la préparation, pour des responsables, se situe dans une *vérification de leurs attitudes* afin d'être disponible à l'égard de tout ce qui pourrait se passer, et, au travers des réactions et événements prévisibles, de s'approprier à accueillir l'imprévu même.

UNE PEDAGOGIE « CENTREE SUR LES ENSEIGNES ».

Comme on le voit par cet exemple, la non-directivité ne se définit pas, pour moi, par le fait de me taire beaucoup et de ne pas intervenir : elle est plutôt de parler à juste escient, en attitude de présence à des préoccupations vérifiées et en correspondance à la situation totale d'enseignement, émotions et sentiments compris.

Plus il m'est possible de dire ce que je ressens, plus je puis être sincère, plus ce que je dis ou tais n'est pas impulsivement réactionnel et défensif contre les propos ou les pressions des interlocuteurs et des enseignés, plus il m'est possible de ressentir ce que vivent ceux-ci, plus je prends soin de réexprimer la situation globale ou certains messages individuels (notamment ceux qui ont des charges affectives qui pèsent sur la situation), plus j'aurai laissé les enseignés répondre eux-mêmes à la propre problématique qu'ils développent avec moi, plus j'aurai reconnu mes erreurs éventuelles et plus j'aurai de chance de communiquer mes signifiants essentiels.

Dans cette conception, « centrée sur les enseignés » ou sur leur groupe, l'enseignant doit faire à chaque instant des efforts d'optimisation, pour ses choix préalables, pour ses ajustements immédiats, dans sa densité d'expression d'idées ou de sentiments propres et de réexpression de ce qui est ressenti par les enseignés. Pour assurer ces efforts d'optimisation de ses décisions, il doit disposer non de principes absolus, de modèles raides, mais plutôt de critères souples, de repères, de « clignotants ».

Il saura, par exemple, (surtout s'il a suivi des stages où la praxis de l'entretien est exercée selon des méthodes dues au psychologue américain Porter) qu'il doit user avec prudence des comportements de jugement, d'interprétations et de conseil, qui risquent de mettre en dépendance ses enseignés : mais il saura aussi que dans certains cas de malaise ou d'angoisse, il pourra cependant être plus simple d'informer, de juger, d'interpréter et de conseiller plutôt que de se taire ou de rester à distance en ne faisant que réexprimer.

Il se sera habitué à faire un bilan complet d'une certaine phase d'enseignement : sans évaluation trop négative ou impatiente, et en tenant compte des rebondissements possibles. Et ce bilan pourra lui servir à situer des indications et des contre-indications pour les cadres opératoires qu'il proposera ou imposera aux enseignés.

Mais on pressent que la meilleure façon de se constituer des « repères », des « clignotants » intérieurs, est sans aucun doute d'échanger souvent avec d'autres collègues : à propos de leurs expériences ou expérimentations diverses et à propos de ses expériences à lui-même, confraternellement explorées et analysées.

L'ENSEIGNANT CENTRE SUR SA « STABILISATION » PERSONNELLE.

Il se sera exercé, dans de telles réunions professionnelles ainsi que dans les séminaires de relations de groupe ou de conduite de réunions, à observer l'évolution de ses sentiments et à contrôler ses impulsions. Et il aura pu intérioriser certains critères lui conseillant d'attendre ou l'inclinant à s'exprimer. Je me souviens d'un séminaire où des participants me demandèrent d'expliquer pour quelles raisons les élèves font des dessins ou des gravures sur leur table. Je faillis répondre de suite, mais je pris la précaution d'attendre pour voir ce que signifiait une telle question. Bien m'en prit : à grande vitesse, les participants avancèrent une multiplicité d'explications auxquelles je n'aurais pas songé ; je pus intervenir ensuite en réexprimant leurs apports et en leur faisant constater que si j'avais répondu trop vite, j'aurais bloqué, involontairement, certaines des explications et des développements ou bien j'aurais entraîné des discussions confuses.

Pour moi, le critère le plus sûr auquel je me réfère dans un travail de groupe, pour m'exprimer, est un critère de « stabilisation » : je puis avoir des agacements en face de telle ou telle personne, je puis être intéressé par telle autre, au point de faire collusion avec ses points de vue, même si je ne les partage pas vraiment ; je puis être attiré par une idée qui prend force en moi ; je peux aussi être distrait, ou avoir envie de m'imposer ou d'« asticoter » ; mais je ne traduis ces impressions ou ces tendances, dans une expression franche, que si je me suis assuré qu'elles sont persistantes et qu'elles donnent une résultante. Je me définis un moment d'intervention comme celui où je ressens le mieux la stabilisation de mes oscillations intérieures. Et j'associe à ce critère de stabilisation, un critère complémentaire de non-défensivité : en m'exprimant, est-ce que je joue une agressivité ou une manœuvre en vue de sauvegarder un rôle, une place, ou est-ce que je m'exprime comme je me sens en profondeur ? Et je m'interroge aussi pour vérifier que je ne suis pas dupe d'inerties qui se trouvent dans nos habitudes ou dans le cadre apparent ou implicite de la situation, notamment de la situation institutionnelle où je suis placé.

Mais en toutes ces opérations de regard sur des critères « clignotants », c'est finalement la loi d'économie que je cherche à appliquer : aller à la communication la plus féconde, celle qui entraîne les constatations les plus directes par les « récepteurs », celle qui se situe au centre des échanges, celle enfin qui est « surgénératrice » d'idées nouvelles et de desseins de recherche personnelle pour les enseignés et pour moi-même.

TERME PROVISOIRE.

Je parviens vers le terme d'un cycle de mes réflexions. Les lecteurs auront perçu que j'ai tenté de décrire, en-dehors des références et invocations habituelles quelques caractéristiques et quelques visées qui pourraient soutenir une formation des enseignants.

Mais ai-je été fidèle à mes prémisses ? Ai-je gardé en tête, pour l'application possible des suggestions que j'ai formulées, la loi d'économie que j'ai soulignée ? N'ai-je pas tendu à enfler la masse des connaissances ou des entraînements à conseiller aux futurs ou actuels enseignants ?

Car enfin, j'ai évoqué, entre autres et en vrac, la pédagogie comparée (et il faudrait dire aussi apports de psychologie et de sociologie de l'éducation) des expériences de méthodes audiovisuelles ; l'apprentissage d'enseignement programmé ; des connaissances « organisation et méthodes » ; des exercices de recherche des critères pour le choix des connaissances ; des exercices de créativité, d'expression variée, de décontraction ; l'entraînement à la présentation de soi, à l'architecture des temps ; des séminaires de dynamique de groupe ; des stages de conduite de réunion, de conduite d'entretien ; des colloques entre enseignants (et il faudrait parler de stages dans les entreprises)... comment architecturer ?

Cependant je persiste à regarder vers la loi d'économie. Elle doit être respectée pour tous les enseignés fussent-ils enseignants. Et à quoi servirait de remplacer la thèse $A - B = \epsilon$, par une thèse lourde $A - B = Q$, où Q représenterait une surcharge non seulement de connaissances et d'exercices mais aussi d'angoisse et d'inhibitions, d'embarras et de retards. Car, si l'on majore l'importance des connaissances d'une psychologie de l'enfant ou de l'adolescent, va-t-on aider l'enseignant à être en relation naturelle avec des enfants ? Si on lui fournit trop de modèles de pédagogie sans qu'il vive directement son expérience pédagogique propre, ne va-t-on pas lui créer des occasions d'incertitudes et des tiraillements, au lieu de l'aider à construire des « clignotants » utiles pour ses choix et ses adaptations ? Si on bourre les enseignants ou futurs enseignants de connaissances statiques sur leur discipline, si on les soumet à un entraînement trop prolongé, ne va-t-on pas les mettre hors de forme, ou retarder leurs contacts réels avec ces enseignés, là où se trouve le lieu privilégié de leurs prises de conscience ? Si on accentue trop lourdement les difficultés de la communication, si on assourdit les enseignants avec des conseils ou des constatations, ne va-t-on pas coder une gravité excessive pour leurs actes pédagogiques, et par suite les insécuriser alors même qu'on voulait les préparer et les apaiser ?

Pour tout dire le mieux est l'ennemi du bien ; et la surcharge comme l'impatience sont des moyens de fuite.

Ce qu'il importe de mettre en œuvre, ce sont des

processus continus de réflexions, d'informations et de mise à jour ; des systèmes de réponses à des questions que se posent les enseignants et dès qu'elles se posent. Comme le remarquent les auteurs de « Rebâtir l'école », « l'intérêt de l'enseignant pour les problèmes qu'il est appelé à résoudre s'avive ou même s'éveille après l'entrée en fonction. Il a alors, pour étudier la psycho-pédagogie, des motivations plus fortes que celles de l'étudiant, et il la comprend mieux ».

Je sais bien qu'on ne se résout pas toujours à pareille sagesse. Et je n'ignore pas tout ce que l'on peut souhaiter pour meubler de longs stages de préparation ou de perfectionnement pédagogique. Personnellement, je crois plus à l'utilité *d'une mise en intercommunication fréquente des enseignants entre eux, par un travail hebdomadaire d'équipe au niveau des problèmes posés des enseignés, par un travail mensuel de groupe entre enseignants de diverses disciplines, par des colloques trimestriels entre enseignants de divers ordres, par des séminaires annuels d'une durée de cinq jours dans des centres de pédagogie, par des séminaires de recyclage d'une durée moyenne de trois semaines tous les trois ou cinq ans.*

Et je pense fermement que l'organisation de l'enseignement et de la vie scolaire doit tenir compte, dans ses horaires et ses découpages, par roulement ou par définition de « créneaux », des temps de formation des enseignants pendant lesquels les enseignés sont occupés à des visites, à des exposés d'orientation, à des échanges avec l'étranger ou la province, à des travaux d'exposition, à des festivals de sport ou d'art.

De multiples expériences m'incitent à penser qu'il est possible d'organiser, de façon réaliste, des rencontres d'enseignants, soit dans une ou deux journées d'étude sur place dans leur établissement, soit de trois ou quatre jours dans un centre où se retrouvent divers enseignants d'établissement et de degré différents. Ces rencontres où les enseignants échangent sur leurs difficultés, leurs essais, leurs échecs et leurs espoirs, donnent lieu à des régulations, à l'expérience du contrôle affectif et émotionnel, à une épreuve sur la conduite des réunions ; ils permettent d'assimiler des connaissances théoriques sur les systèmes d'enseignement et sur les groupes. Il est possible de commencer par de telles tentatives, appuyées sur des échanges préalables et ultérieures par correspondance.

J'essaierai, dans un autre article, éventuellement plus succinct, de raconter diverses expériences, de cette nature, et d'évaluer leurs résultats. Mais d'autres pourraient aussi le faire...

André DE PERETTI
directeur de recherche à
l'Institut national
d'administration scolaire
et universitaire, Paris.

A PROPOS DE LA PEDAGOGIE DU DESSIN

Plaidoyer pour une alphabétisation plastique des enfants

« Le dessin est un. En cela l'éducation de l'homme du monde, de l'ouvrier et de l'artiste repose sur une base identique et qui doit être commune à tous. »

E. Guillaume.
« Dessin » 1880.

« Vous qui refaites les programmes et voulez faire du neuf, faites du raisonnable. »

G. de Curton.
« L'Education Nationale » 1963.

Si la pédagogie du dessin existe aux yeux de ceux qui font remarquer que l'enseignement du dessin est prévu dans les écoles selon des horaires et des programmes officiels, il faut bien se rendre compte que les théories et les expériences concernant cet enseignement augmentent chaque jour en même temps que leur stérilité, voire que leur nocivité. A l'instar des conceptions et des manifestations concernant toute la production plastique contemporaine dont elles procèdent et qu'en même temps elles occasionnent (réaction circulaire), nos théories pédagogiques du dessin continueront à ajouter à la confusion

des esprits tant qu'on n'aura pas trouvé le moyen d'établir des garde-fous. Ces garde-fous sont en effet, à établir d'urgence, qui puissent limiter le champ de celles, parmi les théories, qui auraient quelques chances d'aboutir à faire s'accorder les artistes et les enseignants sur un enseignement qui conviendrait à tous les enfants et feraient progresser ces enfants vers un but défini, selon une suite graduée d'exercices évaluable.

*
**

CRITIQUE DE CONCEPTS ET D'ENTREPRISES D'ENSEIGNEMENT DU DESSIN ET D'INITIATION A L'ŒUVRE D'ART.

La confusion des idées et des actes en matières d'enseignement du dessin et d'initiation à l'œuvre d'art découle d'un cercle vicieux établi sur le concept faux du don du dessin, lequel, empêchant de concevoir juste, provoque, — premier maillon d'une chaîne d'erreurs — l'inadmissible fait de confondre automatiquement tout dessin tableau ou modelage avec l'Art (A majuscule : « manifestation du beau » Larousse) et avec l'art (a minuscule : « ensemble des règles d'un métier » Larousse).

I. — CRITIQUE DE CONCEPTS.

A. — La possibilité de dessiner ne relève pas de la surnaturalité ; elle est naturellement bien partagée entre les hommes comme d'autres possibilités humaines plus ou moins exploitées. Quand l'homme put éprouver un sentiment ou émettre une pensée, pour vouloir manifester ce sentiment ou cette pensée, et précisément les communiquer à ses semblables, il disposa de plusieurs moyens individuels et communs : variabilité qualitative et quantitative des sons qu'il pouvait émettre vocalement, variabilité des bruits qu'il pouvait provoquer, variabilité des tracés ou des formes figuratifs ou symboliques qu'il pouvait produire sur une surface, des formes qu'il pouvait volumétriquement modeler ou tailler, variabilité des gestes ou des mimiques descriptifs ou symboliques. Les lois primaires de vie et d'évolution ne purent que conduire à l'usage du moyen le plus souple, celui qui permettait la facilité maximum d'expression et de communication tout en coûtant le minimum d'effort personnel : la variabilité qualitative de la voix. Le langage à notre sens habituel du mot naquit ainsi... mais il est évident qu'existaient originellement et qu'existent encore plusieurs « langages de l'intelligible » (1). L'homme disposant de la forme vocale du langage pour l'expression de soi et ses échanges avec autrui, l'espèce humaine se développa en conséquence sur le mot et la phrase, sur la conversation, sur le conte, sur la harangue puis sur le livre (civilisation du mot, civilisation du livre) (1). En conséquence aussi, les

(1) René Huyghe, Dialogue avec le visible, 1955.

autres moyens naturels d'expression restèrent, en tant que tels, à l'état de musique, dessin et modelage, alphabet de Chappe, de l'abbé de l'Épée et de Braille, sténographies et idéographies, etc..., toutes formes d'expression et de communication plus ou moins appréciées par le public selon que ce public est — hors nécessité — plus ou moins initié (alphabétisé) à ces formes d'expression qui sont, chez nous actuellement, non usuelles, spécialisées, exceptionnelles : consacrées soit à exprimer spécifiquement une sensation ou une idée peu ordinaire (telle la stratégie d'une bataille de cavalerie ou la description précise d'un riche jardin, qui appelle le dessin. « On ne peut pas tout décrire avec des mots » (2) soit à exprimer exceptionnellement un sentiment ou un concept courant (tel l'amour humain dont peuvent témoigner, en le magnifiant, les sons, tracés ou formes que sont le chant, le dessin ou le modelage). Par rapport au langage articulé, les possibles langages par tracés, couleurs, formes, sons et gestes sont devenus si spécialisés que la société, de plus en plus verbalisée, a oublié de se souvenir de ces moyens de formulation d'idées ou de sentiments en tant que tels, qu'elle en est venue à les considérer, quand d'aventure elle en remarque la manifestation même banale, comme moyens exceptionnels de fabriquer l'exceptionnalité, c'est-à-dire comme dons du ciel, étincelles d'un feu divin, facultés rares d'engendrer le Beau, le Mystère ou le Sacré. Alors que l'œuvre scientifique ou technique qu'est la fusée interplanétaire n'est jamais confondue, dans les conditions actuelles d'acculturation de notre société, avec l'artisanat ou avec le bricolage à cause de la généralisation de la connaissance des principes établis en sciences et techniques à partir de concepts exacts, alors que l'œuvre de langage articulé qu'est un poème de Rimbaud n'est pas confondue avec un discours adroit ni même avec les jeux de mots d'enfant à cause de l'initiation générale au langage articulé par la connaissance de la grammaire et de la syntaxe, l'œuvre plastique qu'est un tableau ou une sculpture n'est pas mise à portée intellectuelle de la majorité de nos contemporains qui demeurent sans moyens de l'appréhender et confondent tableau de Picasso, dessin d'enfant et graffiti d'aliené.

La possibilité de dessiner ne résulte pas d'un don qui favoriserait un individu par rapport à un autre. Comme celle de parler, elle réside naturellement en chacun de nous pour permettre à chacun l'expression de soi (communication). Chez l'enfant en particulier, elle est vive, comme toutes les virtualités que possède l'enfant, avant que ne la sclérose l'action des adultes qui en dépit de leur non-initiation et de leur mal-conditionnement, enseignent et (mal-)conditionnent leurs disciples. Le tracé de lignes est, pour l'expression, l'équivalent plastique du

mot et le dessin l'équivalent de la phrase. Qui admet que le mot résulte d'une combinaison volontaire, disciplinée, de certains sons retenus, doit pouvoir aisément admettre que le dessin élémentaire résulte d'une combinaison volontaire, disciplinée, de certaines lignes choisies. Il suffit à l'enfant, d'une part, de regarder autour de soi, d'autre part, de dresser ses doigts à tracer, puis de coordonner œil et mains pour produire intelligemment une forme par imitation. « Dessin (...) geste fixé » a dit Alain. Le tracé, acte graphique simple qui met en jeu des facteurs kinesthésiques et des facteurs visuels, s'il apparaît chez l'enfant après le mot — acte vocal qui met en jeu d'autres kinesthésiques plus tôt mobilisés chez l'enfant et des facteurs auditifs, — précède l'écriture, acte graphique complexe qui met en jeu, outre des facteurs kinesthésiques et sensoriels, les facteurs mentaux nécessaires à une symbolisation (3). L'acte de tracé, acte graphique de base, peut engendrer l'acte plastique qu'est le dessin par lequel le tracé est naturellement épanoui dans sa fonction propre, essentiellement expressive ; il peut engendrer aussi l'acte graphique qu'est l'écriture par lequel, conventionnellement, le tracé est privé de son expressivité foncière dans la mesure où il devient symbole. Dessiner est donc organiquement plus facile qu'écrire ; preuve en est qu'il faut six ans d'âge mental à l'enfant pour qu'il supporte l'apprentissage de la lecture alors qu'il n'attend pas ses trois ans pour appliquer au dessin son activité spontanée du tracé et être naturellement prêt à apprendre ce que, dans les conditions actuelles d'acculturation, on ne lui enseigne pas. Le dessin ne résulte pas d'un don qui ferait d'un individu un être exceptionnel ; il est même pas à construire comme l'écriture puisqu'il est le premier fruit virtuel d'une possibilité naturelle de l'homme. La possibilité de dessiner que possède naturellement chaque enfant, n'est qu'à être utilisée, épanouie, éduquée chez chaque enfant pour que, dûment, chaque enfant soit amené à pouvoir représenter (décrire) ou exprimer (communiquer) spécifiquement.

B. — Malheureusement pour l'éducation de l'aptitude naturelle au dessin et pour l'initiation scolaire à l'œuvre plastique de qualité, quand le pédagogue peut arriver à se libérer du mythe du don, il ne peut pour autant concevoir objectivement l'acte et la production plastiques. La volonté de compréhension ou de confiance ne peut, en effet, suffire au pédagogue à tirer déductivement d'autres conséquences que celles de son mal-conditionnement d'individu qui, nativement construit pour dessiner, a été éduqué, formé (déformé) en individu qui ne dessine pas et pour qui — de surcroît — l'acte du dessin est devenu difficile, exceptionnel, apeurant. Ce pédagogue, à partir

(2) André Martinet, linguiste interrogé en 1964 pour l'hebdomadaire Arts.

(3) Le genèse et le champ de l'acte graphique sont actuellement étudiés par Liliane Lurçat, disciple d'Henri Wallon.

NORMALITE		(seuil)		CAS D'ESPECE - ART -
15 mois	6 ans	14 ans et plus		
ACTE ET PRODUIT (voix) Expression par le son	de la première phrase prononcée... au discours moins ou plus stylé.	descriptif narratif	idée sentiment	Création, invention dans domaine de l'expression orale.
ACTE ET PRODUIT VERBAUX	Production très favorisée dans les conditions actuelles de vie et d'acculturation (vie sociale courante - école), production si courante que ses mérites ne sont presque plus remarqués.	de la première phrase écrite... à la rédaction moins ou plus stylée	descriptif idée narratif sentiment	Production utilisée Le beau parleur même les toutes. Lan- gage.
ACTE ET PRODUIT GRAPHIQUES	tracé significatif, symbolique : → écriture	Production favorisée dans les conditions actuelles de vie et d'acculturation (école surtout). Production courante déjà, mais encore prestigieuse.		Création, invention dans domaine de l'expression écrite.
ACTE ET PRODUIT PLASTIQUES	tracé foncièrement significatif, ou des- sin élémentaire	du dessin simple ... au dessin élaboré et moins ou plus stylé.	descriptif narratif sentiment	Production appré- ciée, prestigieuse.
ACTE ET PRODUIT (mains) Expression par le tracé	tracé → ligne (gribouillis)	Production délaissée dans les conditions actuelles de vie et d'acculturation (parce que mal comprise, ses mérites sont mal appréciés, admirations et dénigre- ments (injustifiés, par manque d'objectivité, Mythes s'y attachent encore).		Création, invention dans domaine de l'expression par le dessin. Production très mal comprise. On a même oublié qu'elle pouvait être expres- sion.

TABLEAU I : (Le prestige d'un produit d'expression est fonction de l'initiation au mode d'expression ou fonction de la non-usualité du produit (voir tableau II.)

de l'idée d'exceptionnalité qu'à cause de sa propre éducation il émet à propos de tout acte plastique, s'il s'affranchit du mythe du don, verse souvent dans un autre faux-concept, qui l'amène à voir en tout dessin un tracé intouchable, à respecter en tout tracé le témoignage de tout le pouvoir d'expression du dessinateur, à refuser toute explicabilité, à sacrifier donc tout acte plastique, à confondre l'art de dessiner et l'Art par le dessin.

a) Si la possibilité de dessiner ne résulte pas du don, si elle est une possibilité d'expression, elle n'est qu'une seule possibilité, tout ordinaire, d'expression parmi celles que nous avons énumérées. Pensons logiquement : un seul moyen d'exprimer ce que ressent un individu ne peut en effet jamais suffire à exprimer tout l'individu lorsque cet individu est naturellement pourvu de plusieurs moyens d'expression possible spécifiquement différents. Chaque moyen d'exprimer a le même avantage sur l'autre de sa propre spécificité, de pouvoir être complémentaire à l'autre lorsqu'il s'agit d'exprimer plus facilement ou mieux tel ou tel idée ou sentiment. Il faut donc louer les éducateurs et médecins qui ont voulu étudier les dessins actuels d'enfants pour y trouver vue sur le tréfonds enfantin. Mais peut-on admettre pour autant que le dessin de l'enfant qui n'a pas appris à dessiner est à la mesure exacte de ce que l'enfant peut vouloir exprimer ; ce dessin reste-t-il seulement en concordance avec ce que l'enfant avait à exprimer ? Le pouvoir et la précision de l'expression ne dépendent-ils pas de la qualité, de la facilité avec laquelle on se sert du moyen d'expression choisi ? Si on a mis les enfants des hommes à l'école parce qu'on a trouvé que la liberté de l'homme (celle de pouvoir s'exprimer) était fonction de l'instruction précise de l'homme, pourquoi ce principe ne serait-il pas applicable concernant le dessin ? L'acte de dessiner n'est qu'un moyen d'expression ni plus ni moins que le moyen de produire mot ou phrase — moyen parallèle et autrement spécifique, complémentaire mais qui, dans les conditions actuelles d'acculturation, s'avère médiocrisé, voire faussé.

b) Pour exprimer un sentiment ou une idée dans le langage courant, le mot qui y parviendrait seul est rare ; souvent il faut une phrase qui combine les mots, ou même plusieurs phrases. De même, pour représenter ou pour exprimer un sentiment ou une idée dans le cadre plastique, le coup de crayon qui seul y parviendra est rare ; il faut plusieurs tracés qui constituent un véritable dessin, il faut même un dessin quelquefois très élaboré. Or une phrase, ou toute une tirade, déclenche-t-elle automatiquement le sentiment esthétique chez tous les auditeurs ? Sans doute faut-il, pour que la phrase ou la tirade soit considérée unanimement comme source d'émotion rare chez ceux qui l'entendent, que cette phrase ou cette tirade soit une combinaison extra-ordinaire de mots bien particuliers, soit un chef-d'œuvre dans l'art (métier) de

combinaison des mots, soit... de l'Art. De même que les phrases ou les tirades bâties pour décrire ou exprimer — dont seules, certaines, (poème ou prose unique), font l'admiration universelle — les dessins ou tableaux ou sculptures bâtis pour décrire ou exprimer sont forcément pour la plupart banals, ne comptant que quelques-uns parmi eux qui s'avèrent combinaisons extra-ordinaires de tracés bien particuliers, qui soient chef-d'œuvre dans l'art (métier) de combiner les tracés, formes et volumes, qui constituent de l'Art. L'œuvre d'Art — (avec A majuscule : « manifestation du beau », qui se démontre grâce à syntaxes, grammaires et vocabulaires comparés quand elle est à base de mots, qui devrait se démontrer grâce à « syntaxes, grammaires et vocabulaires » restant à établir lorsqu'il s'agit de manifestations du beau dessinées, peintes ou sculptées) — est par rapport à l'art de combiner les mots (langage usuel, littérature) ou à l'art de combiner les tracés (plastique) ce que la découverte est à l'art de combiner les grandeurs (mathématiques), ce que l'invention est à l'art de combiner les procédés mécaniques, techniques, pratiques (sciences et techniques). « La beauté de l'œuvre d'art, et la beauté des théories scientifiques sont, selon moi, de la même nature » a écrit Louis de Broglie. Tous les hauts techniciens (à plus forte raison les artisans) ne sont pas des savants, tous les conteurs et écrivains (à plus forte raison les gens prolixes) ne sont pas des poètes ou des maîtres. Pareillement, ne sont pas des artistes tous les peintres qui font parler d'eux, pas plus que les auteurs de ses dessins d'enfants qui, défrayant la chronique depuis cinquante ans, paraissent à nos yeux (mal-conditionnés, donc non-desillés) semblables aux œuvres élaborées de certains artistes d'une seule époque tels Matisse et Paul Klee. L'Art (avec A majuscule) dans le domaine plastique, découle donc exceptionnellement, par le fait de la complexion extraordinaire d'un homme, du métier de cet homme, de l'art (avec a minuscule) que possède cet homme de combiner, volontairement et significativement, en fonctions de règles (règles qu'impose le travail des matériaux utilisés, règles spécifiques de composition linéaire et formelle), les tracés, formes ou volumes. L'art qui n'aboutit pas à l'Art est innombrable — beaucoup de peintres pour peu d'artistes ; conscience et maîtrise de l'acte plastique ne suffisant pas pour que cet acte soit surnormal — mais il ne peut y avoir d'Art sans art : un tableau qui n'est pas d'abord un chef-d'œuvre artisanal ne peut être œuvre d'Art. Documents d'expression humaine et tableaux sont des objets également précieux mais pourquoi confondre document d'expression humaine et tableau alors que le second est le dérivé plastique du premier. Conscience et maîtrise de l'acte de peindre menant au chef-d'œuvre artisanal, conscience, maîtrise de l'acte de peindre et complexion riche de son auteur pouvant mener à l'œuvre d'Art, quelles sont les parts de

conscience, de maîtrise et de riche complexion dans les dessins d'enfants ? Malraux a justement dit : « On peut tout attendre de l'art des enfants, sauf conscience et maîtrise ». Le dessin d'enfant ne peut en effet être œuvre d'Art, puisque, l'enfant n'apprenant pas à dessiner, son dessin ne peut même pas être œuvre normale du simple art de dessiner. Quant à la riche complexion, pourquoi serait-elle absurdemment plus fréquente chez l'enfant que chez son aîné ? L'individu ayant très riche complexion, quant à lui, peut se passer d'apprentissage scolaire et parvient de lui-même à exploiter ses possibilités ; d'où les épanouissements d'artistes en dépit des circonstances actuellement non favorisantes d'éducation artistique, d'où la polyvalence de ces hommes à riche complexion, qui peuvent dessiner aussi bien qu'ils écrivent : Cocteau, Blacke, Hugo, Baudelaire, Goethe qui disait « Nous parlons trop, nous ne dessinons pas assez »... Le dessin que produit l'enfant dans les conditions actuelles de vie et d'acculturation, n'est ni œuvre de l'art (métier) de dessiner, ni œuvre d'Art ; c'est simplement un document d'expression, d'espèce temporaire (jusqu'à ce que l'enfant ait appris à dessiner) qui s'avère assez peu comparable de l'un à l'autre et assez difficile à exactement apprécier compte tenu que, à cause du manque actuel d'éducation de l'acte plastique, on ne sait les parts qui s'y trouvent de spontanéité, d'apprentissage, de hasard, de volonté, de maladresse, de copie, etc...

c) La confusion particulière Expression plastique — Beauté a engendré aussi le faux concept qui conduit 99 % des personnes à vouloir que le dessin ou la peinture aboutisse toujours à une œuvre belle. Ce « bello-formisme » traditionnel de la production plastique prive cette production de la moitié de son ampleur théorique. Reproche-t-on à l'expression verbale de présenter en clair la tristesse, la laideur, le scandale ? Expression plastique obligerait à noblesse du thème à traiter ou à joliesse de l'idée et du sentiment à exprimer ; pourquoi ? Si le public ferme les yeux devant l'œuvre du peintre qui exprime l'horreur des cadavres de suppliciés alors que ce même public lit ou écoute témoignages ou poèmes que ces mêmes suppliciés ont pu faire naître, ne serait-ce pas précisément parce que l'expression par le dessin ou la peinture est, en ce cas, plus « expressive » que l'expression verbale, donc plus efficace,... donc convenant théoriquement et spécifiquement mieux ? Le Goya des Caprices et des Désastres de la Guerre ne devrait pas être la seule exception admise par les gens bien-pensants. Vinci doit être obligatoirement et publiquement aussi bien connu par ses innombrables dessins et goîtreux, de contrefaits et autres miséreux que par sa Joconde et son Bacchus. Un plaisir — conventionnel — des yeux ne peut constituer toute la finalité de cet acte de dessiner qui est acte de s'exprimer par le tracé. Logiquement le public devrait attendre de l'acte plastique, outre des

œuvres « belles », un ensemble des œuvres qui signifient, qui expriment spécifiquement. L'acte de dessiner ou peindre — acte de s'exprimer par le tracé — doit être affranchi de l'asservissement au souci de joliesse. Cette émancipation ne pourra résulter que de l'instruction et de l'éducation du public, lequel, par plus ample et plus exacte information, serait amené du même coup à juger plus largement et plus sainement, selon l'un des principaux buts de toute pédagogie qui se veut humaniste.

d) La contradiction actuelle des idées sur l'acte et l'enseignement du dessin n'expliquant rien, elle ne peut qu'amener fréquemment à croire aussi en la non-explicabilité de cet acte et de sa production. Des conférenciers spécialisés expliquent durant deux heures telle ou telle œuvre dessinée ou peinte après avoir prévenu leur auditoire... que l'œuvre ne peut s'expliquer, que l'Art ne s'explique pas. Pourquoi, absurdemment, le chef-d'œuvre d'art plastique appartiendrait-il à la seule catégorie des productions humaines qu'on ne saurait expliquer ? Il faut dénoncer cette illogique conduite consistant d'une part à savoir expliquer scolairement prose ou poème et à dire, d'autre part, qu'on ne peut expliquer scolairement dessin ou peinture. Si ce qui constitue le dépassement de la technicité de la phrase ou du dessin, évidemment obtenu par construction en dehors des prévisions générales et communes (création-poiésis), ne peut être compris vite et tôt du public, n'empêche que ce public peut être conduit à comprendre l'œuvre jusqu'au seuil où la technicité s'avère base à l'envol poétique, où l'art vire à l'Art. Ce qui ne s'apprend pas ou ne s'explique pas, dans tous les cas, doit se greffer sur ce qui est d'abord à apprendre ou à expliquer. Le public admettrait le dépassement placé théoriquement à son entendement comme, dans la montagne, parvenu au dernier col accessible, il admet qu'existe un sommet qui puisse encore le dominer. Dans nos écoles, ce n'est pas non plus l'Art de Racine ou l'Art de Rimbaud qu'on livre aux élèves mais l'art (métier), mais la technicité de ces auteurs qui, expliqués, mettent l'Art littéraire à portée des élèves (à ceux-ci de vouloir ou pouvoir profiter, s'ils ont bagage technique suffisant ou capacité suffisante d'émotion. Vis-à-vis de Racine, de Rimbaud et de l'Art littéraire, l'enseignement officiel joue un rôle effectif auprès de nos enfants). Tout dessin, toute œuvre plastique — point de rencontre entre une matérialité, son auteur et la société — issu d'une idée ou d'un sentiment causal qui est finalement mal ou bien exprimé, construit matériellement en fonction de règles imposées par le matériau et l'outil employés (technologie), élaboré pour plaire ou émouvoir ou signifier (donc en fonction de lois psychologiques, d'une esthétique objective sur laquelle reposent les lois déjà connues de composition plastique) est explicable, dans le sens où le public peut être, comme il l'est déjà vis-à-vis d'une œuvre écrite ou scientifique, 1) rendu apte à unanimement admettre ou rejeter le dessin

ou l'œuvre plastique en tant qu'ouvrage technique, 2) amené au point de pouvoir pénétrer ensuite plus ou moins, en fonction de ses facultés et son instruction, dans la compréhension de ce qui caractérise par construction, sur-normalement, le chef-d'œuvre. Baudelaire a dit déjà des « ouvrages d'Art (...) leur matérialité saisissable ». Cette explicabilité de l'œuvre plastique, outre qu'elle rencontre la résistance des esprits d'une part traditionnelle et majoritairement mal-conditionnés vis-à-vis de l'acte plastique, et, d'autre part, humainement opposés de prime abord à toute idée qui contrarie la volupté des habitudes intellectuelles, se heurte à cette sacralisation de la production plastique déjà dénoncée. « Comprendre pour aimer » ont dit Vinci puis Claude Monet. « Aimer reste le but, comprendre en est le moyen : quiconque ne ferait que comprendre n'atteindrait pas le but, mais comprendre est le seul pont jeté à travers l'espace et le temps pour rejoindre l'œuvre d'art dans sa vérité » a écrit René Huyghe (4). Comme tout acte est toute œuvre que produit l'homme, l'acte et l'œuvre plastique sont explicables. Cette explication doit être fournie aux enfants au sein de leur enseignement complet. Le chef-d'œuvre d'Art plastique, en dépit de son dépassement de la seule technicité par des qualités spécifiquement remarquables, serait mis du même coup à la portée théorique des étudiants.

II. — CRITIQUE D'ENTREPRISES D'ENSEIGNEMENT DU DESSIN ET D'INITIATION A L'ŒUVRE D'ART.

Les pédagogues, animés depuis toujours du meilleur souci d'épanouir les virtualités de chaque enfant, recherchent depuis longtemps le moyen d'enseigner dûment le dessin. Le nombre d'articles et de conférences spécialisés qu'ils créent annuellement illustre suffisamment leurs dynamiques préoccupations à ce sujet. Mais empreintes du mal-conditionnement à l'acte de dessiner, leurs méthodes ne purent être trop souvent autre chose que seules conséquences déduites de conceptions erronées. Elles furent nombreuses, contradictoires et toutes inefficaces (sinon, on aurait retenu et imposé la méthode efficace).

A. — La pédagogie inscrite dans les programmes ministériels français (instructions et arrêtés principaux en 1853, 1866, 1889, 1909, 1963), est dans son ensemble la moins mauvaise, en dépit que ce soit pour l'« améliorer » que se créent les pédagogies nouvelles. En effet elle n'est pas procédée ou recette résultant d'une simple vue de l'esprit ou d'une seule volonté d'expérience, l'une ou l'autre respectable mais mal-basée. Persévérant dans une volonté d'enseigner et d'éduquer, elle implique en outre sa disponibilité théorique à l'égard de progrès à

venir. La pédagogie officielle, bien qu'elle dise depuis 1909 qu'elle en considère plus le dessin comme « discipline accessoire », qu'elle veut « développer les facultés d'observation, les dons d'imagination et les moyens d'expression (...) l'éveil du sens esthétique et la formation du goût », doit se voir reprocher cependant de n'aboutir encore, dans les faits, qu'à un enseignement, plus ou moins bien conduit selon les enseignants, d'une « discipline simple-dessin » alors que le dessin, acte d'une spécifique expression comme l'acte d'expression verbale, réclame un enseignement multiple semblable à l'enseignement global de l'expression parlée. La pédagogie officielle doit se voir reprocher aussi de reposer sur une programmation inégale, mal articulée, mal adaptée aux enfants et, de ce fait, paraissant conventionnelle. Les programmes officiels de l'enseignement du dessin dans les classes élémentaires, par exemple, au lieu de prévoir la nécessaire alphabétisation plastique des enfants (programme adéquat et serviteurs qualifiés de ce programme), ne sont que médiocrement indicatifs. Par contre, les instructions portées par l'arrêté du 7 mai 1963, concernant l'enseignement du dessin dans les classes de cycles d'observation et d'orientation sont détaillées et explicites. Ces instructions récentes pourraient même être remarquables... si elles étaient adaptées. Malheureusement au niveau de la classe de 6^e, elles commencent par des exercices qui sont à faire exécuter par les enfants de 6 ans ; malheureusement aussi elles s'appliquent trop tardivement aux enfants, quand ceux-ci, déjà victimes d'un non-enseignement premier, sont déjà persuadés de l'exceptionnalité de la réussite en dessin, de son peu de valeur scolaire : (« matière secondaire », « activité intellectuelle de luxe » !). La pédagogie officielle doit se voir reprocher enfin d'être le fait d'instituteurs qui, hommes remarquables par ailleurs et sans que pour autant il soit retranché au respect que chacun leur doit, étant d'une incompétence absolue en matière d'expression plastique, handicapent en conséquence, inhibent leurs élèves (dont les instituteurs de demain) parce qu'étant victimes eux-mêmes de l'incompétence en dessin des instituteurs qui les ont formés. Pour faire débiter l'enseignement du dessin, on l'improvisa, se contentant d'inculquer des théories. C'est donc à son départ que l'enseignement officiel du dessin fut faussé et Ferdinand Buisson dénonça déjà : « Par malheur, on ne prit pas assez soin de donner les moyens de vivre à cet enseignement nouveau que l'on créait (...). On n'avait pris aucune mesure pour former des maîtres capables de les appliquer » (5).

B. — Le dessin libre, à quelle pédagogie peut-il ressortir ? Il est pourtant d'un bel usage dans nos écoles.

(4) Cent chefs-d'œuvre du Musée du Louvre, N.E.F., Paris, 1952.

(5) Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire publié sous la direction de F. Buisson, réédition de 1911 (partie de l'article **Dessin** rédigée par M. Pellissier).

Les instituteurs qui l'« enseignent » par seule et évidente facilité d'enseignement étant exclus, d'aucuns parmi les autres, victimes de la confusion Expression — art — Art, de leur inhibition vis-à-vis de l'acte du dessin, mais cependant motivés par leurs sensibilité et dévouement à la cause de la beauté, applaudissent « les éducateurs, formés aux nouvelles méthodes qui laissent heureusement monter et exploser la sève dont les enfants sont remplis. Ils leur procurent une liberté enrichie ». Education serait-elle, en matière de dessin, synonyme d'inaction ? Premier inconvénient : non seulement cette « méthode » n'éduque pas, mais elle est anti-éducative puisque laissant à chaque enfant un aberrant libre-arbitre, la liberté d'inventer sa façon de dessiner, la « liberté » de prendre de mauvaises habitudes comme celles qui découlent de la possibilité apparue d'insoumission à une discipline mentale commune, de la possibilité d'éviter les difficultés, de la possibilité de croire en des actes humains qui pourraient exister hors règles et sans effort à consentir. Sans discipline d'abord acceptée puis reconnue fructueuse, l'autodiscipline est-elle possible ? Deuxième inconvénient : la « méthode » du dessin libre est anti-éducative aussi en ce que, laissant l'enfant forger ses improvisations d'actes premiers du dessin, elle empêche de greffer, sur un apprentissage normalement effectué de normaux actes premiers, un apprentissage des actes seconds plus complexes qu'exige l'expression normalement efficace par le dessin. Il ne peut y avoir d'éducation en dehors d'une « formation méthodique et complète » (6). La méthode du dessin libre, puisque non « méthodique et complète », n'est donc pas une méthode ; elle n'est qu'un procédé ou, au sein d'une méthode, qu'un exercice. Troisième inconvénient : si le procédé du dessin libre a quelquefois l'avantage de dilater la personnalité, il ne l'enrichit pas foncièrement pour autant ; il n'apporte pas non plus à cette personnalité dilatée la véritable liberté qu'est celle de pouvoir s'exprimer. En effet, la liberté que procure l'expression est bien autre chose que la prétendue liberté par prolifération et répétition d'actes d'expression mineure toujours semblables à eux-mêmes. Le procédé du dessin libre ne peut d'ailleurs que confirmer très vite, inéluctablement, au radotage plastique (stéréotypie), voire chez les tout-jeunes à cette exacerbation des esprits dénoncée déjà (7) chez les élèves de classe maternelle auxquels on demande sans cesse nombreux et différents dessins et poèmes libres. La liberté d'expression plastique par le dessin libre n'est qu'un leurre : le procédé du dessin libre porté au rang de méthode d'enseignement systématiquement appliquée à nos enfants, s'avère lèse-nature et lèse-

éducation, autant que le fait, s'il existait, de laisser volontairement et par principe, au nom de la liberté, des enfants marcher, manger, parler, etc... seuls, sans exemple, ni enseignement. Dans le domaine de l'expression plastique, le procédé du dessin libre n'engendre qu'« enfants sauvages ».

C. — L'articulation de l'exercice du dessin avec l'exercice d'autres activités peut se justifier au nom de deux principes primordiaux : coordination des enseignements énoncés dans les Instructions de 1909 et parallélisme des actes d'expression (ou « correspondance des Arts »). En fait, cette articulation du dessin avec les autres activités scolaires, idéale et nécessaire en vue de la construction plus rapide et complète de personnalités instruites, harmonieuses et dynamiques, n'est pas possible actuellement puisque le dessin lui-même ne fait pas encore l'objet d'un enseignement méthodique et complet préalable ou parallèle. En effet, désirant par la leçon de vocabulaire ou de science, développer précisément chez l'enfant les qualités de rigueur intellectuelle, d'observation et d'attention, comment l'éducateur qui introduit le dessin en vocabulaire ou en science peut-il ne pas concevoir qu'il faille, pour concourir au but visé, que l'enfant sache au préalable se préparer au dessin exact ? Quant à l'articulation du dessin avec un poème de Paul Eluard ou une sonate de Mozart, elle impose encore davantage un apprentissage préalable du dessin exact ; pour oser provoquer cette articulation en conscience claire de ce qui est demandé, il semble en effet qu'il soit pour le moins juste de donner à qui l'articulation est imposée la série complète des moyens exacts et affinés d'exprimer plastiquement ce qui est ressenti au contact du poème ou de la sonate : sinon cette articulation, ignorante du fait que le dessin résulte d'un art de faire au service d'un art de voir, n'est qu'un prétexte pour justifier le procédé anti-éducatif qu'est la prétendue méthode du dessin libre. La correspondance des arts, fruit prestigieux d'une esthétique descriptive et philosophique, ne doit pas s'opposer par ailleurs au principe de la spécificité naturelle des moyens d'expression que peut démontrer l'esthétique objective. Le peintre Gromaire a dénoncé déjà cette possible confusion supplémentaire : « On a trop tendance aujourd'hui à tout mêler. La langue, l'œil, l'ouïe, se complètent bien plus par leurs dissemblances foncières que par leur identité » (8).

D. — L'articulation de l'enseignement du dessin avec l'étude d'œuvres d'art dont l'élaboration mentale et plastique « correspondrait » à l'élaboration d'œuvres enfantines résulte d'une vue de l'esprit fantaisiste et dangereuse. Comment vouloir soutenir, premièrement, que

(6) Code du travail et de l'apprentissage.

(7) « Savoir s'il est permis de provoquer l'enfant d'école maternelle à cet abandon débridé au rêve et à ce violent effort d'expression à corps perdu », H. Canac, in : *L'Éducation Nationale*, octobre 1959.

(8) « En ce siècle déchiré » par Gromaire, in : *Le Point*, n° 1, janvier 1955.

l'élaboration des dessins d'enfants de 5 à 6 ans correspond à l'acte plastique de Dufy, l'élaboration des dessins d'enfants de 6 à 7 ans correspond à l'acte plastique de Matisse, (...) l'élaboration des dessins d'enfants de 11 à 12 ans correspond à l'acte plastique de Watteau, deuxièmement, qu'il faut en conséquence décorer les classes d'élèves de 5 à 6 ans avec des reproductions de tableaux de Dufy, celles d'élèves de 6 à 7 ans avec des reproductions de Matisse, etc..., puis, troisièmement, qu'on peut demander ensuite aux enfants de 5 à 6 ans qu'ils dessinent « à la Dufy », à ceux de 6 à 7 ans qu'ils dessinent « à la Matisse », etc... ? Construire un tel système d'enseignement sur une telle idée de correspondance de styles plastiques d'enfants et de styles plastiques d'artistes adultes résulte d'une incroyable ignorance de la psychologie enfantine et de toute autre psychologie élémentaire, d'une ignorance complète de toute démarche intellectuelle d'adulte créateur. Non seulement le procédé de cette articulation de l'enseignement du dessin avec la seule observation d'œuvres d'artistes adultes est anti-éducative puisqu'elle n'apprend rien tout en créant dans l'esprit des enfants les plus absurdes croyances, celle en particulier que les artistes contemporains témoignent de 5 ou 6 ou 7 ans d'âge mental, mais elle illustre jusqu'à quel point d'aberration peut aller, dans la volonté d'inventer l'éducation de l'acte plastique, quelqu'un qui ignore tout de cet acte.

E. — L'enseignement du dessin par l'intermédiaire de figures géométriques simples, préalables et structurantes, veut être un enseignement positif, à l'encontre des façons d'enseigner « libres » critiquées ci-dessus. « Pour dessiner un coq, tracer pour le corps un grand rond, pour la tête un petit rond, pour le cou un petit triangle dont la base est corde du grand rond et le sommet confondu avec le centre du petit rond, etc »... Un livre récent, consacrant trois cents pages à l'enseignement du dessin et qui se trouve sur les rayons de la plupart des bibliothèques scolaires, décrète précisément : « La forme du cheval se décompose en trois parties géométriques : un carré pour la tête, deux rectangles pour le corps et les pattes » ou « voici comment dessiner les animaux d'une façon humoristique : un rond pour la tête, un deuxième pour le corps, et pour donner le mouvement : les bras, les jambes ». Par cette façon d'opérer, qu'enseigne-t-on aux enfants sinon recette absolument injustifiable. Les coqs (ou les chevaux) sont-ils tous semblables qu'il n'y ait, pour les figurer, qu'une seule manière de les accommoder à une même sauce incroyable de ronds et carrés ? Et quel encombrement inutile et néfaste de la mémoire

enfantine, avec des formules « géométriques » à retenir ! Cette façon d'enseigner le dessin s'avère gravement anti-éducative puisqu'elle trompe les enfants sur la nature et la fonction de l'acte de dessiner, détruit en chaque enfant des possibilités naturelles d'action et d'épanouissement, limite le nombre et falsifie la qualité des futurs idées et actes sociaux de l'enfant.

F. — L'enseignement du dessin par imposition de modèles de dessin veut être, comme le procédé exposé ci-dessus, un enseignement constructif mais plus élaboré, conduit et fructueux. Malheureusement, cet enseignement qu'on a déjà vu systématiser est aussi malfaisant que le procédé des ronds-et-carrés-d'infrastructure, donc aussi anti-éducatif. Apprendre à N enfants à dessiner un arbre le 8 janvier selon l'unique modèle d'arbre dessiné sur le tableau noir, à dessiner un perroquet le 15 janvier suivant un unique modèle de perroquet, etc..., constitue le procédé aussi absurde que le précédent qui au lieu d'aboutir à l'acte aisé du dessin, n'aboutit qu'à nanter N enfants de quelques mêmes recettes aussi conventionnelles qu'inutiles pour fabriquer de l'exacte même façon un nombre limité de figurations aussi conventionnelles qu'inutiles. Peut-il exister une autre façon d'enseigner qui soit une entreprise plus systématique de fabrication de stéréotypes ? L'enfant qui sait dessiner un « arbre » selon le modèle qu'on lui a imposé ne sera-t-il pas demain, pour dessiner un érable plutôt qu'un pommier, plus mal-conditionné que celui qui n'a rien appris du tout ? De gros livres d'enseignement du dessin, recommandant et illustrant cette façon d'enseigner, circulent dans nos écoles, poussant même l'aberration jusqu'à consacrer chapitre à l'enseignement du « dessin moderne » (si les productions changent dans leur forme avec les époques et les auteurs, écrire ne reste-t-il pas écrire et l'acte de dessiner, acte de dessiner ?) Ce procédé, particulièrement sclérosant et déformant, trahit la potentialité des enfants, il trahit des possibilités humaines et collectives de jugement sain et de progrès en falsifiant l'idée et l'acte plastiques ; il porte donc atteinte aux principes élémentaires de toute éducation. Comme le procédé précédent, parce que construisant un solide mal-conditionnement par le fait de la « positivité » de son action, il est particulièrement répréhensible.

L'écriture s'acquérant, s'utilisant et s'enrichissant comme on le sait dans nos écoles pour aboutir au rapport du technicien ou au poème de l'artiste, le dessin pouvant théoriquement être utilisé et enrichi pour aboutir au dessin-document ou au tableau de l'artiste, un parallèle peut être fait :

TABLEAU I			
ne pas savoir écrire	savoir écrire	savoir bien (très bien) écrire	créer œuvre d'Art par l'écriture
ne pas savoir dessiner	savoir dessiner	savoir bien (très bien) dessiner	créer œuvre d'Art par le dessin

parallèle qui permet la construction du tableau II suivant :

TABLEAU II			
ne pas savoir écrire 5	savoir écrire 14 N	savoir bien (très bien) écrire I	créer œuvre d'Art par l'écriture A
ne pas savoir dessiner (98 % de la population) 5 14 N I	savoir dessiner (quelques individus)	savoir bien (très bien) dessiner (quelques individus)	créer œuvre d'Art par le dessin A

Légende : 5 = enfant de 5 ans, 14 = enfant de 14 ans, N = adulte à culture moyenne normale, I = adulte instruit et cultivé, A = adulte qui, romancier, poète ou peintre, crée, ajoute au patrimoine humain.

Ce tableau est un résumé devant atteindre trois buts. Premier but : illustration de la situation actuellement aberrante des enfants et des adultes par rapport à l'acte et à la production plastiques, découlant de l'insuffisance ou de l'inanité ci-avant montrées des théories et entreprises pédagogiques connues. Ne peut-on pas dire que dans les conditions actuelles de vie et d'acculturation, l'adulte n'a que 6 à 7 ans d'« âge esthétique » ? Deuxième but : explication du comportement de ces enfants et adultes à l'égard de l'acte et de l'œuvre plastiques : la vitalité normale de l'homme le conduisant à continuellement vouloir créer ce qu'il pourrait faire en améliorant toujours d'un degré son potentiel ou son rendement, l'individu qui ne sait absolument pas écrire envie davan-

tage l'homme qui sait seulement écrire plutôt que l'écrivain célèbre qu'il situe dans le monde de l'inaccessible ou des monstres sacrés. Il n'y a certainement que celui qui sait déjà bien écrire et qui a déjà beaucoup lu et analysé qui puisse apprécier vraiment toutes les finesses du produit créé par l'artiste en matière littéraire. Ram Mohum Roy et Rabindranath Tagore ont-ils en Inde analphabète un autre prestige que celui de Clouet et Matisse en France ? Dans le domaine du dessin, parallèlement, ne peut donc goûter vraiment l'œuvre d'Art (création, invention) que l'individu qui a franchi les étapes d'un savoir minimum en matière de dessin et (ou) acquis un bagage culturel en la matière. (Pareillement, « pour juger un morceau de musique classique, il faut connaître. De

même pour le jazz moderne. On ne peut pas parler (...), sans savoir comment c'est fait, sans connaître la musique, les possibilités des instruments » disait hier, en dépit de son anticonformisme, le chanteur-idole actuelle de la jeunesse, Antoine (9). Or ne sommes-nous pas presque tous — dans les circonstances actuelles de vie et d'acculturation, que nous ayons 7, 14 ou 48 ans, que nous soyons élève de 5^e, vétérinaire ou boulanger — au seul premier stade du « ne pas savoir dessiner » ? Cette constatation montre une des causes de l'incompréhension actuelle de la création plastique par nos contemporains, qui ne peuvent, normalement, envier et admirer que le « savoir dessiner ». Troisième but, corollaire des deux premiers : démonstration de la nécessité et de la possibilité de l'éducation publique concernant l'acte et l'œuvre plastiques en rendant systématiques l'alphabétisation et l'instruction plastiques des enfants.

**

ALPHABETISATION ET INSTRUCTION PLASTIQUES DES ENFANTS.

L'acte de dessiner étant naturellement possible chez chaque enfant comme l'acte de parler, toute prétention d'éducation complète et véritable doit viser l'épanouissement de cet acte de dessiner comme elle a déjà réussi l'épanouissement de l'acte de parler. L'acte de dessiner n'étant pas automatiquement acte de créer une œuvre d'Art, il doit être appréhendé puis épanoui par le pédagogue de la même façon que l'acte de parler. (Pourquoi faire en effet de l'enseignement du « dessin » le seul enseignement « artistique » ?) L'expression par les mots et celle par des tracés ne sont pas identiques mais elles sont parallèles : elles s'appliquent, la première — souple et précise mais toujours limitée au secteur idiomatique — à la conscience dite conceptuelle, la seconde — globale, multiple tout en étant compréhensible d'un seul coup d'œil, internationale, mais parfois floue — à la « conscience imageante ». On doit, tout en se réjouissant de la coexistence en chaque individu de ces deux claviers d'expression, souligner leur essentialité comparable qui les soumet aux mêmes humaines règles de fonctionnement, d'épanouissement, d'éducation.

L'éducation particulière de l'acte de dessiner obéissant aux mêmes humaines règles de fonctionnement que l'éducation particulière de l'acte de parler, il suffit donc à l'éducation scolaire traditionnelle, pour qu'elle devienne éducation plus complète et véritable, de réussir l'éducation particulière de l'acte de dessiner en la menant simplement comme elle a mené l'éducation, réussie, de

l'acte de parler. Or la méthode qui a permis l'enseignement du langage parlé (du « français » en nos écoles) considérant le « français » comme une activité d'expression et non comme simple discipline, forge, nourrit, éduque en prévoyant autant de pédagogies que le « français » compte d'éléments : vocabulaire, élocution et construction de phrases, grammaire, orthographe, composition française, littérature expliquée et comparée. Même si les recettes et procédés anti-éducatifs disparaissent de nos écoles, l'enseignement du « dessin » restera, quant à lui, toujours faussé et discutable tant qu'il ne sera pas rationnellement considéré et mené en tant qu'enseignement d'une activité d'expression, impliquant par voie de conséquence la formation minimum en ce qui concerne chacun des éléments de cette activité. Comme pour l'enseignement du « français » doivent donc exister, pour l'enseignement du « dessin », leçons de vocabulaire plastique, de construction plastique, de grammaire plastique, d'orthographe, de composition plastique, de plastique expliquée et comparée.

I. — ANALYSE SUCCINCTE DES ACTIVITES MULTIPLES QU'IMPLIQUERAIT UNE EDUCATION METHODIQUE ET COMPLETE DE L'EXPRESSION PLASTIQUE.

A. — Vocabulaire plastique.

1) Une première espèce de vocabulaire — vocabulaire verbal appliqué — permettrait, par le simple fait de préciser le sens des mots, de cerner les réalités, d'expulser le mytique du possible, de dissiper une part importante de cette confusion des idées qui paralyse actuellement l'acte, la production et l'enseignement plastiques. Brosse n'est pas pinceau, fusain n'est pas crayon gras, aquarelle n'est pas gouache, peindre n'est pas colorier, croquis et dessin ne sont pas synonymes, tonalité n'est pas couleur, art n'est pas Art, graphique n'est pas forcément plastique, expressionniste n'est pas abstrait, figuratif n'est pas descriptif, etc... Il est certain que la seule précision du vocabulaire spécialisé chez les enfants constituerait déjà une positive initiation de ceux-ci à l'acte et à la production plastiques. En quelques cas sans doute suffirait-elle à lever même certaines inhibitions déjà provoquées à l'égard de l'acte de dessiner.

2) Un autre vocabulaire, spécifiquement plastique — lignes, formes, taches, couleurs, tons, tonalité — serait aussi à inculquer aux enfants afin que ceux-ci connaissent les propriétés et les effets de ces lignes, taches, formes, couleurs, tons... Cet autre vocabulaire dépasserait le cadre de l'explication verbale pour être « pratiqué » : il s'agirait d'apprendre à tracer à main-levée les différentes lignes, à diviser couleurs et tons (à faire des gammes colorées *), etc..., afin de mettre à disposition véritable des enfants l'A.B.C. plastique.

(9) Interview de Pierre Wiehn, pour la revue *Plexus*, n° 2, 1965.

B. — Construction plastique.

Les exercices de construction plastique auraient pour but de former l'acte de dessiner lui-même, comme l'élocution et la construction de phrases parviennent déjà à former et perfectionner l'acte de parler. Il s'agirait d'apprendre aux enfants à dresser leur œil à exactement voir, à dresser leur main à exactement rendre ce que voit l'œil puis à coordonner œil et main pour tracer sur commande. « L'art de faire au service de l'art de voir ». Il s'agirait donc d'enseigner aux enfants ce qu'on a appelé jusqu'à ce jour « dessin à vue » et « dessin documentaire » (modèle imposé par le maître ou modèle choisi par l'enfant), suivant la progression qui, d'un premier exercice d'obéissance primaire de la main à l'œil, appliqué à un objet simplissime, conduirait le devoir plastique à devenir exercice de discipline mentale et manuelle appliquée à la scène ou au paysage complexe. Ce n'est qu'à cette condition d'apprentissage méthodique et complet que le dessin sera finalement mis à disposition de l'individu pour engendrer la traduction plastique, volontaire et auto-contrôlée, libératrice, de toute idée ou de tout sentiment. Pour « essayer d'atteindre cette réalité intérieure qui transparaît sous les formes » (Rodin), il est certain qu'il faut d'abord avoir su observer et reproduire avec toujours plus d'acuité et d'aisance les formes elles-mêmes. Les exercices de construction plastique aboutiraient à donner aux enfants les nécessaires autant que simples notions de proportion (largeur par rapport à hauteur), de relation (oblique par rapport à verticale, tel cercle par rapport à tel carré), de forme, de matière, de couleur, de caractéristique plastique (verticalité, rotundité, légèreté...). Par ces exercices, les enfants seraient amenés, comme l'a souhaité déjà M. Jamin, « à distinguer l'essentiel de l'accessoire, à dégager les traits caractéristiques de l'objet observé ». Par ces exercices, l'individu serait enfin affranchi de cette « cécité » qui l'amène, en dépit de ses yeux ouverts et qu'il ait cinq, quatorze ou quarante-trois ans, à ne concevoir plastiquement qu'herbe « verte », terre « brune », soleil « jaune », ciel « bleu », etc... Pour mener à bien cette progression (restant à trouver et à valider) d'exercices de constructions plastiques, il est certain qu'il faudrait appliquer des règles spécifiques de la production plastique dont l'ensemble constituerait la grammaire plastique. Pour mener à bien cette progression, il faudrait en outre — comme pour faire parler correctement ou neutraliser à l'école les effets des patois et idiotismes — neutraliser les effets de ce qui pourrait aller à l'encontre de la progression des exercices de construction plastique. Le fait d'une salle de classe sale ou garnie de géraniums squelettiques et empoussiérés, ou décorée de dessins d'enfants ou de portraits de bébés forcément débilitants pour l'enfant (à l'encontre de l'évolution et du réalisme enfantin exposés plus loin), n'aide-

rait certainement pas à la progression de l'enseignement plastique des élèves de la classe. L'idéal serait, au contraire, de catalyser cette progression. Serait d'un effet positif la décoration des salles de classe, d'une part adéquate, d'autre part variable selon un rythme, restant à définir, qui stimulerait (une décoration fixe est une décoration morte : les enfants l'oublient et sont handicapés du même coup dans leurs facultés de voir et de ressentir et dans celles, conséquentes, de comparer, de juger puis d'agir).

C. — Grammaire plastique.

Elle serait le livre de la science et des règles de l'art plastique, de ces règles qui iraient des règles premières et simples du choix et de l'entretien de l'outil, de la propreté rigoureusement nécessaire, etc..., aux règles savantes de composition. Peut-on penser qu'il faille connaître les règles du participe passé pour parler et qu'il ne soit pas besoin de règles, telles celles de la perspective linéaire ou de la complémentarité des couleurs, pour dessiner ou peindre ? Même et surtout pour les dépasser dans toute construction, les règles de la construction doivent être d'abord connues par n'importe quel constructeur. Comme la grammaire « française » est scolairement nécessaire à la construction de phrases, à l'analyse de tirades et aux souhaitables compréhension et appréciation des styles parlés, la grammaire plastique ne peut être que scolairement nécessaire à la construction plastique, à l'analyse d'œuvres plastiques et aux souhaitables compréhension et appréciation des styles plastiques. Cette grammaire plastique d'usage scolaire reste à créer, les règles qu'elle doit contenir restant à être réunies, dénombrées, triées, clairement formulées, réparties, en fonction de la progression établie et validée de l'enseignement plastique et en fonction de l'âge des élèves. Pour ce faire, il ne serait qu'à réfléchir et choisir à partir de tout ce qui s'est dit ou écrit déjà dans les ateliers privés et les académies publiques. Nul doute que parmi les Vinci, auteur des célèbres « Carnets », Fromentin auteur des « Maîtres d'autrefois », Delacroix dont le « Journal » est si instructif, Kandinsky auteur de « Du Spirituel dans l'Art », Paul Klee auteur de remarquables « Esquisses pédagogiques », Strzeminiski auteur d'une « Théorie de la Vision », Lhote auteur des « traités de la Forme et de la Figure », Anquetin auteur d'un « traité » encore inédit, Charles Blanc et Charles Henry, théoriciens qui ont influencé Seurat avec leurs ouvrages respectifs « Grammaire des arts du dessin » et « Essai sur les signes inconditionnels dans l'Art », Ledoux, F.-L. Wright et Le Corbusier architectes, Zadkine sculpteur, etc..., on ne découvre demain des grammairiens plastiques de première importance.

D. — Orthodessin.

Comme l'orthographe en « français », l'orthodessin aurait pour but de contrôler la quantité et la qualité d'un acquis ainsi que le degré de formation de la mémoire visuelle. L'orthodessin serait forcément articulé avec le vocabulaire, la construction et la grammaire plastiques. Il serait constitué par des exercices à difficulté variable et croissant, consistant à refigurer, soit une demi-heure, soit huit ou quinze jours après une séance de construction plastique, le modèle dessiné une première fois, brin d'herbe, clé, encrier, haricot qui germe, hanneton..., ou paysage. Evidemment, cette séance de construction plastique, devant occasionner une séance d'orthodessin pourrait être menée dans l'optique de la séance d'orthodessin : elle donnerait lieu à un exercice qu'on pourrait dire d'« orthodessin préparé ». Pour enseigner le « français », le pédagogue n'a-t-il pas recours à deux exercices d'orthographe : dictée préparée et dictée de contrôle ?

E. — Composition plastique.

Equivalent plastique de la composition « française », ce serait l'exercice par lequel l'élève, en fonction de son degré d'apprentissage scolaire plastique (règles apprises, constructions plastiques ou orthodessin antérieurs) exprimerait à sa façon le sujet choisi. Le sujet étant fixé par le maître ou choisi par l'élève, liberté serait laissée à l'élève, dans les limites différentes que pour des raisons pédagogiques le maître pourrait avoir fixées, de traiter le sujet à la gouache ou aux crayons ou, si les crayons sont imposés, en noir et blanc ou en couleurs ou, si le crayon noir est imposé, sur grand papier ou sur petit carton ou, si le format est imposé, de manière descriptive ou de manière décorative ou, si le genre est imposé, selon un parti-pris de simplicité évocative ou selon un parti-pris de luxuriance baroque, etc... Le dessin libre existerait en composition plastique, mais il serait alors proposé à l'enfant après qu'on ait préparé cet enfant à profiter de l'offre, après avoir forgé méthodiquement en lui tous ses moyens de pouvoir exécuter, de façon exacte, ce qu'il pourrait vouloir exprimer par le dessin.

F. — Plastique expliquée et comparée.

Ce serait l'équivalent de la lecture, de l'analyse et du commentaire de texte dans les classes moyennes et de la littérature expliquée dans les grandes classes. Nul doute que les enfants, nantis d'un vocabulaire précis (et, de ce fait, de la connaissance précise de ce que ce vocabulaire recouvre), connaissant la grammaire plastique, ayant appris l'acte de dessiner, seraient vite aptes à tirer profit d'une histoire des arts plastiques et à analyser un dessin ou un tableau, à comparer, à juger sainement,

à émettre des préférences explicables, à se forger un goût esthétique fondé et conséquent, à commencer pour soi œuvre de critique spécifique et positive. Si l'étudiant de 1966 sait préférer, en littérature, Sartre à Chateaubriand ou vice-versa, il sait de surcroît dire pour quelles raisons littéraires. Pourquoi, absurdement, ne sait-il pas préférer, en plastique, Braque à Greuze ou vice-versa et dire pour quelles raisons « plastiques » ? S'il avait été scolairement initié à l'acte et à l'œuvre plastiques, ne saurait-il reconnaître aujourd'hui, parmi la masse des dessins ou tableaux exécutés par les peintres de tous les temps ceux qui, anciens ou récents, figuratifs ou abstraits, sont des ouvrages admirables, parce que, comme telle tragédie de Corneille ou tel poème de Verhaeren, ils sont chacun une solution spécifique, inégalable à jamais, d'un certain problème que s'est posé leur auteur à un moment et dans des conditions données ? « Les formes pures, idéales de l'Antiquité, l'esprit de la Renaissance en Europe, les arts vivants, imaginatifs de l'Extrême Orient seront envisagés, et aussi très sommairement, le temps, le milieu physique, les conditions sociales, les circonstances historiques où les œuvres maîtresses ont été produites. De grands noms d'artistes seront évoqués, avec une idée générale de leur conception et de leur œuvre » (...) précisait déjà G. Quénioux dans le « Dictionnaire Pédagogique » de 1911.

Evidemment, ces exercices de plastique expliquée et comparée poseraient le problème de la matérialité de l'œuvre plastique à analyser. Si les poèmes de Victor Hugo peuvent se mettre sur toutes les tables d'écoles, la « Joconde » de Vinci et la « Ronde de Nuit » de Rembrandt ne peuvent guère sortir du musée qui les abrite. Il faut savoir que les techniques de reproduction de tableaux sur papier et de leur photographie (diapositives et films-couleur) peuvent permettre des analyses et des comparaisons convenant spécialement car elles donnent à choisir, à volonté et à peu de frais, pour prouver une évolution, une genèse ou une alternance, elles peuvent isoler et agrandir des détails significatifs, elles peuvent résulter de montages particulièrement démonstratifs. Mais il faut savoir que « le style d'un tableau est inséparable de sa technique » (Gilson) et que la vue directe, le « contact », sont indispensables à la naissance et au développement du sentiment esthétique chez l'individu. « L'esthétique, c'est l'esthétique » a pu dire Paul Valéry. L'élève doit donc, en tant que tel, fréquenter le musée et autres lieux d'exposition et le musée devrait se déplacer dans les écoles. Le contact direct de l'élève avec l'œuvre d'art poserait, bien sûr, son propre problème pédagogique. Comme l'enfant éprouve difficulté à s'abstraire sur un seul tableau, il serait sans doute bon de toujours soumettre à sa vue plusieurs tableaux dont les effets interagissent sur la rétine ; mais comme l'enfant a aussi tendance à laisser vite disperser son attention et que, de surcroît, le potentiel de plaisir esthétique est limité chez

chacun, il serait bon sans doute que ce nombre de tableaux soit optimum (à étudier). Un idéal consisterait à pouvoir exposer en permanence, à hauteur d'yeux, dans chaque établissement scolaire important, sept (?) tableaux ou dessins qu'on changerait toutes les semaines (?) et qui varieraient selon une seule variable à la fois, laquelle, de ce fait, serait vraisemblablement perçue... et enseignée : par exemple sept portraits de format peu différent exécutés en France à des époques différentes (variable de la contingence historique mise en valeur) puis sept portraits peints en 1920 dont un de Matisse, un de Modigliani et un cubiste de Picasso (variable de la personnalité de l'auteur mise en valeur) puis sept tableaux d'un même peintre (variable du thème mise en valeur) puis sept tableaux à partis-pris différents de tonalité, etc... « Chaque conseil municipal devrait décider que dans sa mairie ou ailleurs dans la localité, soit consacrée une salle à des expositions (...). Le Louvre et les autres musées nationaux importants seraient alors convertis en centrales (...). Croyez que lorsque les chefs-d'œuvre que nous avons la chance de posséder auront été vus par la population du dernier village en montagne, l'art sera autrement considéré... » disait le sculpteur Zadkine à ses disciples en 1953 (10).

Nul doute que le public éduqué, engendré par les enfants instruits « plastiquement », puisse savoir tôt considérer objectivement les productions plastiques, voir l'artiste tel qu'il est — c'est-à-dire un homme certes admirable mais non un monstre de mythologie contemporaine — et puisse engendrer alors la critique d'art savante que l'art espère.

II. — PROGRAMMATION DES ACTIVITES MULTIPLES QU'IMPLIQUERAIT UNE EDUCATION METHODIQUE ET COMPLETE DE L'EXPRESSION PLASTIQUE.

A. — Principes.

Pour établir cette programmation, point ne serait besoin de vouloir concilier les exigences de la psychologie de l'enfant et celles de son esthétique particulière puisque l'esthétique enfantine ne peut être que fonction de la psychologie de l'enfant. L'enfant se développant pour se libérer de la confusion originelle puis du syncrétisme, pour acquérir, de stade en stade, la catégoricalité de la pensée ne peut que vouloir faire preuve, par le dessin et vis-à-vis du dessin, que de rationalisme progressif, donc de réalisme progressif. Il vaut mieux parler de stades successifs, en effet, à propos de ce réalisme que de types, car ces derniers que d'aucuns auraient déjà observés sont plutôt des « phénotypes » dépendant des conditions actuelles, inégales et anormales d'accultura-

tion plastique. Quoiqu'en pensent les admirateurs des aspects tels ou tels des dessins d'enfances, ces aspects ne sont qu'apparents, fortuits ou temporaires et les dessins ont toujours été exécutés dans une intention représentative. L'accession de l'enfant aux processus mentaux qui lui permettent dès six ou sept ans de lire, écrire et résoudre déjà les problèmes concrets se répercute spectaculairement sur les dessins de l'enfant : ce n'est pas parce que l'enfant quitte l'école maternelle pour le cours préparatoire qu'il ne dessine plus « joliment », c'est parce que, par son âge, se dégageant du syncrétisme, il parvient au stade qui lui donne subitement les moyens de mieux résoudre la volonté qu'il eut toujours de « faire semblant ». Preuve en est que si, par circonstances sociales, l'enfant mûrit plus tôt que normalement, ces dessins sont plus tôt « moins magnifiques », « moins œuvres artistiques » aux yeux des gens abusés, et plus tôt marqués nettement par la volonté de « faire ressemblant » : les gens abusés, en effet, « estiment, que la valeur esthétique des œuvres d'enfants diminue en général quand l'âge croît et que cette sorte de « régression » s'accélère chez les enfants appartenant à des milieux cultivés » (11). Sur 30 élèves d'une classe maternelle de Boulogne-sur-Mer, 28 choisirent comme plus beau dessin parmi six le seul dessin banalement illustratif présenté et comme plus laid un « splendide » coq dessiné par un enfant (les quatre autres documents étaient reproductions d'œuvres de maîtres). Les dessins d'enfants ne peuvent être acceptés comme modèle par les enfants, car ces dessins concrétisent à leurs yeux l'infantilisme (exactement : le syncrétisme) auxquels la fonction de l'enfance est d'échapper. Plus de mille grands enfants d'Artois, amenés à choisir parmi des dessins ou des tableaux (12) ont concouru à prouver l'attachement de l'enfant à la significativité et à l'explicabilité les plus claires possible des œuvres plastiques (réalisme) et il ne peut en être autrement, compte tenu de cette rationalisation progressive des processus mentaux des enfants qu'enseigne le plus élémentaire traité de psychologie génétique. Ni les différences d'intelligence de ces enfants observés, ni leur différences caractérielles profondes, ni leurs différences de niveau scolaire pour le même âge de quatorze ans, n'ont montré qu'il pouvait exister de la part des enfants une exigence moindre de la significativité des dessins. Il doit être même précisé que semble exister plutôt chez les enfants, une corrélation positive entre l'intelligence et cette exigence, ainsi qu'entre le niveau scolaire et cette même exigence (revue Binop, n° 5 de

(11) « Les activités picturales des enfants et les réactions comparées des enfants et des adultes devant les œuvres d'enfants », par H. Voillaume, in : *Psychologie française*, mai 1965.

(12) « Contribution à l'étude du sentiment esthétique chez l'enfant », par Marchal, in : *Binop*, n° 2, 1958 ; n° 4, 1959 ; n° 5, 1960 ; n° 3, 1963.

(10) Marchal, Avec Zadkine, éd. Caractères, Paris, 1956.

1960 et n° 3 de 1963). Sur 1 800 arguments formulés à l'appui des choix de tableaux que firent 200 garçons lors d'une expérimentation en 1959, 1 624 témoignèrent du souci de significativité. La composition plastique par exemple — souci n° 1 des plasticiens — n'est pas naturellement perçue par les garçons de quatorze ans (Binop, n° 5 de 1960) ; cette perception serait fonction de la culture plastique de l'individu (preuve supplémentaire de la nécessité d'une acculturation plastique des enfants si l'on veut parler encore d'éducation complète et véritable) (13). Pour enseigner le dessin à l'enfant on est donc obligé de ne tabler que sur ce rationalisme progressif de l'enfant qu'on a déjà reconnu en psychologie de l'enfant et qui, dans le domaine plastique, engendre ce qu'on peut appeler, pour spécifier, un réalisme plastique progressif. L'initiation à l'œuvre d'art se grefferait sur cet apprentissage du dessin.

B. — Programmation dans le temps.

Le normal réalisme plastique progressif de l'enfant, nous conduisant aussi à devoir tenir compte des différents stades atteints par les enfants au sein de ce réalisme, nous oblige à adapter aux enfants les différentes activités auxquelles on les soumettrait pour les instruire plastiquement. Pour apprécier, l'enfant ne peut que vouloir d'abord comprendre : pour comprendre, l'enfant ne peut qu'éprouver, au préalable, besoin des moyens de comprendre. L'homologie des actes de parler et de dessiner nous amène à penser que cette adaptation est semblable à celle réussie déjà, des activités d'acquisition du « français ». Le tableau III (de la page suivante) indique la distribution dans le temps scolaire des activités qu'impliqueraient une éducation méthodique et complète de l'expression plastique.

La matière traitée au sein de chacune des activités d'enseignement du dessin, devant nécessairement varier en fonction du fait et de la nature des stades du réalisme que franchit l'enfant, serait différente d'un moment à l'autre de la scolarité selon des modifications légères ou importantes qu'il faudrait étudier. Avant les onze ans d'âge des enfants, en fonction des rationalisme et réalisme en train de se construire, il faudrait surtout que les activités enseignées contribuent à la construction de ces rationalisme et réalisme, d'une part en apprenant à voir, tracer et coordonner vision et tracé à l'aide de lois spécifiques, d'autre part en tenant compte de données adéquates et selon un rythme adapté. Pour catalyser l'effort

(13) « On nous explique qu'il faut laisser la liberté aux enfants. En réalité, on leur impose de faire des dessins d'enfants. On leur apprend à en faire. On leur a même appris à faire des dessins d'enfants qui sont abstraits. En réalité comme d'habitude, sous prétexte de leur laisser la liberté, de ne surtout pas les entraver, on les enferme dans leurs chaînes. » Picasso, in : *Nouveaux propos de Picasso*, par Hélène Parmelin.

de l'enfant, il s'agirait par exemple de toujours savoir montrer l'exemple ou le modèle qu'il faut. Les tableaux élaborés d'artistes contemporains, si « beaux » soient-ils ne conviennent pas car ils dépassent le réalisme de l'enfant : seules les œuvres classiques, parce que narratives ou descriptives, et les œuvres contemporaines figuratives, parce que lisibles par l'enfant, peuvent de prime abord lui plaire. L'enfant aimant naturellement et heureusement (à l'âge des acquisitions) la significativité, le détail, le « bien dessiné », l'habileté technique, le trompe-l'œil et la simplicité, pourquoi l'adulte — qui ne voit qu'au travers de son musée imaginaire, en fonction de sa logique, de sa sensibilité, de sa culture, de son conformisme ou des goûts à la mode — essaierait-il, en courant tous les risques de blocage que cette action comporte, de « convertir » trop précocement l'enfant à (ce que ne peut aimer l'enfant) l'œuvre abstraite, à l'œuvre plastique élaborée, à ce qui paraît « enfantin » ou invraisemblable ? « L'esprit humain va toujours du simple au complexe » a écrit Elie Faure dans son « Histoire de l'Art » ; pour activer le processus, il ne serait qu'à rendre le complexe perceptible ou intéressant. L'enfant, individu en évolution, ne peut que vouloir faire demain mieux que la veille, afin de parvenir à faire comme les adultes et non comme d'autres enfants. « Que l'éducation n'aille pas à l'encontre de l'évolution naturelle mais au contraire, la facilite » édictaient les Instructions du 6 janvier 1909. Idéalement, le dessin qu'il faudrait exposer en février dans une salle de classe serait celui qui constituerait le modèle-type des dessins que l'enfant voudrait pouvoir exécuter en mars.

Ce n'est qu'après douze ans d'âge mental que les enfants peuvent réellement comprendre le pourquoi, le sens et l'enchantement d'une élaboration plastique. Les rationalisme et réalisme étant enfin atteints par l'enfant et pouvant fonctionner, le « musée imaginaire » de l'enfant étant enfin minimum, des comparaisons mentales (nourries par le musée imaginaire) et des analyses qui en découlent (autorisées par le rationalisme) pourraient seulement être conduites fructueusement à l'école puis dépassées lors de l'atteinte du stade qui fait accepter l'élaboration et la création artistiques. Autre nécessité à signaler : celle de faire commencer l'enseignement de l'histoire des arts (de la préhistoire à nos jours) en classe de 6^e et de l'assurer deux fois avant la classe de 2^e, afin que, deux fois de suite, la vitesse minimum du déroulement des faits enseignés rendent sensibles à l'enfant les enchaînements (et les influences qui font l'évolution, afin que l'enfant ait assez tôt un « musée imaginaire » organisé et représentatif de toute l'humaine production plastique et tout musée, toute exposition, méritent au moins deux visites), afin que même en cas de longue absence scolaire l'enfant ait entendu parler au moins une fois de chaque phénomène plastique important, avant d'éventuellement quitter l'école.

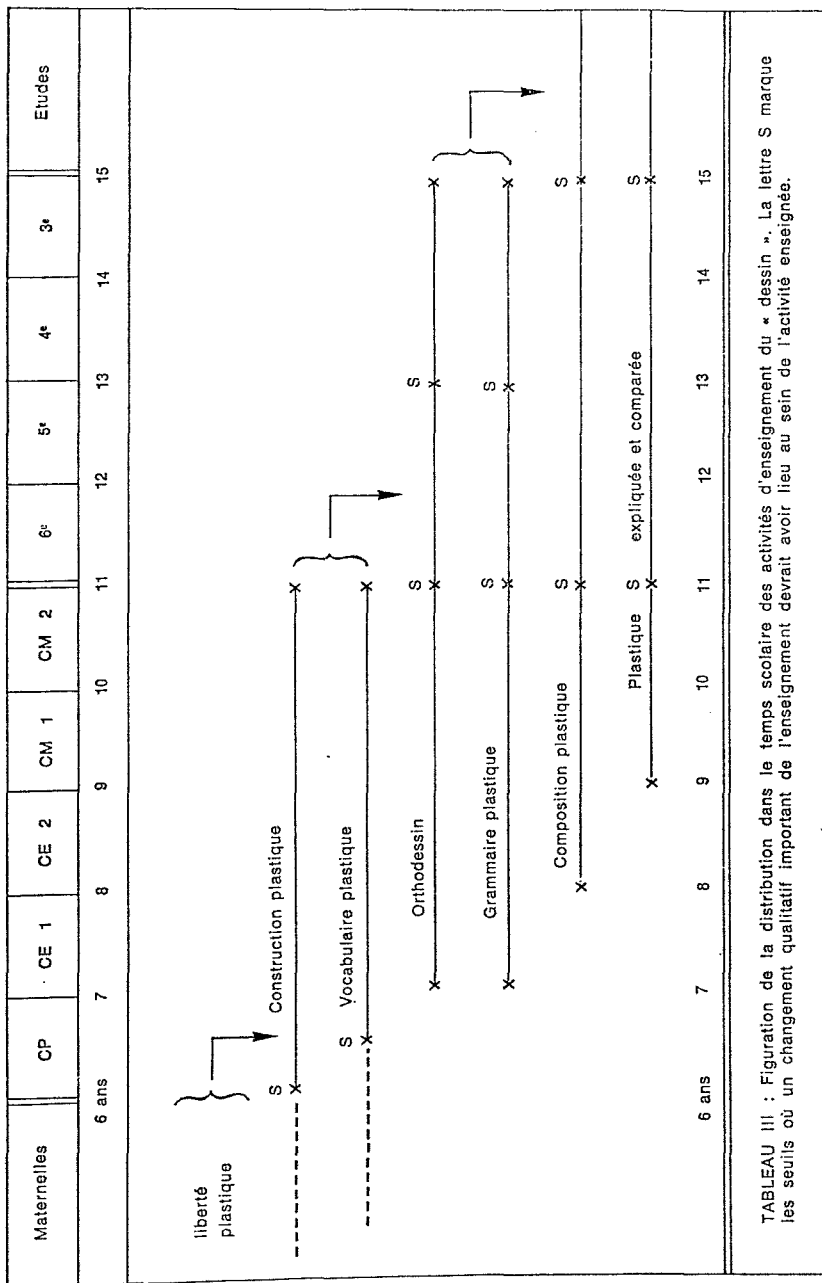


TABLEAU III : Figuration de la distribution dans le temps scolaire des activités d'enseignement du « dessin ». La lettre S marque les seuils où un changement qualitatif important de l'enseignement devrait avoir lieu au sein de l'activité enseignée.

C. — Programmation dans le cadre scolaire.

L'enseignement du dessin, pratiqué sous la forme multiple que nous venons de poser, se justifiant dans ses division et programmation pour amener l'enfant à l'éducation plastique normale en fonction de la psychologie de l'enfant en général, de la possibilité naturelle de dessiner qu'a l'enfant et de son réalisme plastique en particulier, se justifie aussi par le rôle formateur qu'il joue en dehors du cadre strictement plastique. Autant que tout autre enseignement, celui du dessin, basé sur la propreté, l'observation, la coordination de l'œil et de la main par l'entremise du cerveau, la rigueur et la probité intellectuelles, crée et forge des qualités nécessaires aux études et à l'exécution de tout travail spécialisé. Or, en dépit de toutes les bonnes raisons d'insérer les activités du dessin parmi les autres activités scolaires, l'instituteur refusera longtemps l'insertion, prétextant la surcharge actuelle des programmes. En fait, il refusera surtout parce que non-initié, mal-conditionné, il ne peut mentalement, organiquement, comprendre la normalité de l'insertion. Des expériences polonaises de « lycées d'art » ont pourtant prouvé la facilité de cette insertion, le bonheur des enfants éduqués sur le plan plastique et une spectaculaire réussite concomitante de ces élèves aux examens traditionnels. Il s'agirait de modifier qualitativement les programmes actuels et non d'ajouter à leur quantité. Le vocabulaire plastique pourrait être inséré dans le vocabulaire général déjà enseigné, l'orthodessin pourrait être appliqué lors des leçons de sciences, d'histoire et de géographie (disparaîtrait la stupide géométrie des cahiers de cartographie), la grammaire plastique pourrait être incluse dans une séance sur deux de construction plastique, laquelle céderait de plus en plus sa place, — au fur et à mesure que l'enfant avancerait en scolarité — à la composition plastique, laquelle finirait par prendre sur le temps dévolu à l'expression et à la composition orale et écrite. En effet, donnant à traiter le sujet : « Faites le portrait d'un chien » pourquoi le professeur ne laisserait-il pas quelquefois à ses élèves la liberté de choisir le moyen d'expression le plus adéquat, pour porter le plus significativement possible selon eux l'animal en question ? Le temps à consacrer à la plastique expliquée et comparée pourrait être pris à la littérature expliquée et à l'histoire... avec d'autant moins d'hésitation qu'on sait déjà que, demain, l'avenir des hommes sera basé davantage sur l'audio-visualité que sur le mot écrit et plus consacré à se souvenir des civilisations humaines et de leurs apports que des batailles et des variations de frontières. On consacrerait plus de temps au dessin, dans l'horaire de travail hebdomadaire infligé aux enfants, on en trouverait aussi à consacrer à la musique, quand on comprendra qu'éduquer un enfant consiste moins à lui imposer des connaissances sélectionnées qu'à

lui forger des moyens de vouloir toujours se cultiver par lui-même, et quand on se sera rendu à l'évidence des nécessités d'éducation visuelle et auditive que commence à exiger la vie sociale. « Savoir lire, écrire, et compter n'est plus un bagage suffisant pour subsister dans notre monde du XX^e siècle. Celui qui n'a reçu que cela a été intellectuellement sous-alimenté » déclare aujourd'hui un spécialiste (14). « Il faut enseigner à voir comme on enseigne à lire » disait déjà Paul Eluard.

Comme, d'une part, le principe d'une éducation complète de l'homme exige l'alphabétisation plastique de l'enfant afin, premièrement, que soit épanouie une possibilité naturelle d'expression et de jouissance spécifique qu'a l'enfant et, deuxièmement, que soit élargi le champ de ses conceptions et tolérances ; comme, d'autre part, la vie future humaine (audio-visualité des informations-loisirs- « ère esthétique ») (15) exige l'alphabétisation plastique des hommes qui se préparent à cette vie, l'alphabétisation plastique doit être tôt ou tard assurée par les pouvoirs publics. Comme cette alphabétisation est possible à condition de disposer toutefois des gens qui soient assez alphabétisés eux-mêmes pour alphabétiser les autres, les pouvoirs publics n'auront qu'un choix : pour réparer l'erreur qu'ils ont commise en 1853 et 1866 en ne qualifiant pas complètement d'abord ceux auxquels ils confiaient un enseignement, ils devront demain imposer une formation de base d'ordre plastique à une génération d'instituteurs ou mobiliser des personnes compétentes pour suppléer systématiquement, jusqu'à ce que des enfants systématiquement éduqués deviennent instituteurs, la carence actuelle des instituteurs en ce domaine du dessin.

Non pour fabriquer des artistes (la complexion riche qui anime ceux-ci ne se fabrique pas) mais pour simplement amener chacun à pouvoir dessiner ; non pour fabriquer des critiques savants (la compétence idéalement spécifique de ceux-ci devra résulter d'une formation précise) mais pour simplement amener chacun à savoir considérer une œuvre plastique ; non pour fabriquer des têtes pleines d'images mais pour précisément adapter les têtes aux images affichées, cinématographiées, télévisées, etc... dont le règne (la tyrannie) commence, l'alphabétisation plastique systématique de nos enfants s'impose. Or cette alphabétisation s'avère possible.

L'auteur du présent article ne se fait guère d'illusion sur l'accueil que les pédagogues, traditionnels en masse, feront à ses propositions. Il sait, aussi bien qu'Herbert Marcuse, que « si (ses) propositions ont un ton irréaliste, ce n'est pas parce qu'elles sont utopiques, c'est que les

(14) « Au XX^e siècle, compter ne suffit plus », in : Courrier, mai 1966, par Nicole Picard, de l'Institut pédagogique national.

(15) « Vers l'âge esthétique », par Karl Aschenbrenner, in : Diogenes, n° 50, 1965.

forces qui s'opposent à leur réalisation sont puissantes » (16). Cependant, se souvenant d'Alain qui écrit à l'adresse des gens de bonne volonté : « Toute pensée a des suites qui sont des pensées : et cela suffit », il tient à formuler le souhait qu'on puisse tôt penser, objectivement, scientifiquement, à cette alphabétisation. Il souhaite donc un échange de vues, mais il veut préciser qu'il souhaite aussi que cet échange conduise enfin à une solution. On n'a déjà que trop écrit et conféré à propos de l'enseignement du dessin et chaque interlocuteur, chaque manifestant est, jusqu'à ce jour, demeuré avec ses seules idées inchangées... Une urgence exige que les autorités responsables recensent ces idées, les étudient et les catégorisent selon leur bien-fondé puis, d'une part, interdisent la formulation ou l'application de celles qui ne seraient que conceptions fantaisistes afin de soulager

d'autant l'actuel et préjudiciable désordre de la pédagogie du dessin et, d'autre part, exigent et contrôlent l'expérimentation de celles qui s'avèreraient hypothèses dignes d'intérêt. Nul doute que, ce faisant, hors gratuites, sempiternelles et débilitantes discussions, les autorités pourraient enfin aboutir à séparer la **compétence** du flot trop libre et désordonné de ces élucubrations dont, en matière d'enseignement du dessin, il est regrettable de n'être encore libéré en 1968.

Gaston-Louis MARCHAL,
directeur de Centre
d'orientation scolaire
et professionnelle de
Montauban.

(16) Herbert Marcuse, *L'homme unidimensionnel*.

UNE CRISE DE CONSCIENCE DANS L'EDUCATION COMPAREE

Au cours des dernières années, les études de l'éducation comparée ont connu de grands changements. Ce n'est pas surprenant, si l'on considère que l'éducation elle-même subit de profonds bouleversements dans tous les pays. Les buts poursuivis par les établissements scolaires publics et les institutions d'enseignement supérieur ont évolué avec une grande rapidité ; dans certains cas, ils se sont transformés dans le quart de siècle qui a suivi la fin de la guerre.

Les étudiants, au cours de leurs études officielles, sont fortement influencés par des informations et des opinions étrangères aux programmes scolaires. Par la suite, les citoyens reçoivent une formation nouvelle, parfois même, une éducation nouvelle. Confrontés aux rôles tenus par les professeurs et les institutions officielles de l'enseignement, les changements sur le plan national, les événements internationaux, et les nouvelles formes de communication et d'implication réciproque, constituent un facteur d'éducation d'une très haute importance, parfois plus puissant et toujours plus durable.

C'est maintenant « l'éducation publique » que nous devons étudier et comparer. Aux phénomènes d'information et d'interaction s'exerçant au sein d'une société,

viennent s'ajouter des perspectives d'ordre mondial qui se substituent de plus en plus aux fenêtres étroites de la salle de classe. L'école et ses maîtres voient leur importance se réduire.

Cette évolution rapide est actuellement réalisée ou encouragée par les gouvernements. De nombreuses distinctions qu'il était d'usage de faire entre « public » et « privé », « national » et « local », « personnel » et « social » et également entre « éducation » et « formation », se sont à présent estompées. Il arrive que de telles distinctions apparaissent aujourd'hui illogiques, car rien de privé ne peut prospérer sans des subventions de l'Etat, ou tout au moins sans des garanties extérieures et une planification à long terme. Cette affirmation est aussi vraie pour ce qui est de l'éducation qu'en ce qui concerne l'agriculture ou le commerce. En outre, l'éducation ne peut plus être séparée de ces activités plus terre à terre qui viennent d'être mentionnées : l'éducation dépend d'un certain bien-être économique (recrutement de ses professeurs et de ses élèves, perspectives de réussite de ceux qui quittent l'école pour affronter la vie d'adulte).

L'éducation est aujourd'hui au centre même d'un changement délibéré, concerté à l'échelle mondiale, bien que l'essentiel de son organisation et de son financement soit encore placé sous la responsabilité des gouvernements nationaux (à la vérité, dans certains pays, une part considérable de cette responsabilité est déléguée aux autorités locales : et elle est parfois partagée dans une large mesure par des organisations privées). Néanmoins, les pressions sociales qui s'exercent sur les étudiants et les pressions technologique et intellectuelles qui s'exercent sur le programme d'études et sur son élaboration, transcendent les frontières nationales et les préférences locales. Ces pressions introduisent ou renforcent des critères de comparaison dans toutes les décisions prises en matière d'éducation. Aucune estimation dans ce domaine ne peut plus désormais se contenter d'une optique locale ou d'actualité (1).

Depuis 1945, le travail de l'Unesco a familiarisé le monde avec le besoin d'envisager, comme un ensemble symphonique, les activités variées de chaque pays, dans les domaines éducatif, social, technologique et commercial, car tous les facteurs sont les éléments constitutifs d'une entreprise collective de progrès. Depuis 1960, en particulier, l'Organisation de Coopération et de Développement Economique (O.C.D.E.), est de plus en plus orientée vers le développement et les réformes en matière d'éducation, considérés comme étant au centre du développement économique et social. L'influence déjà

(1) Ce sujet et quelques illustrations des influences s'exerçant sur l'évolution de l'éducation sont traités plus complètement dans *Education and Social Change*, 1966.

puissante de ces organisations internationales a été renforcée par deux institutions plus récentes : l'Institution Internationale pour la Planification de l'Education (depuis 1963) et le Centre pour l'Innovation en Education à l'O.C.D.E. (depuis 1968). En outre, il faut mentionner l'exemple marquant de la France et d'autres pays, dont les systèmes de planification ont connu un réel succès.

PLANIFICATION ET DECISION.

De nos jours, l'éducation comparée n'est plus simplement une étude d'information générale, destinée essentiellement à aider les futurs professeurs et les organisateurs. Même dans les travaux de quelque savant homme d'Etat ou administrateur, elle n'est plus maintenant considérée comme une aide utile à l'établissement d'un diagnostic ou d'un pronostic. L'éducation comparée est devenue une activité très fructueuse en ce qui concerne le domaine ouvert des décisions publiques, tout en conservant son rôle initial d'information auprès des futurs professeurs, et les possibilités d'analyse qu'elle offre aux chercheurs et aux administrateurs.

De nos jours, l'éducation comparée est essentiellement orientée vers un but.

Tout en continuant à nous informer sur les événements et les décisions en matière d'éducation à l'étranger, l'information qu'elle apporte répond souvent à un besoin spécifique de notre propre éducation ou à l'un de ses problèmes notoires. Très souvent, elle est destinée à clarifier un secteur de décisions en faisant un relevé de toutes les possibilités et en attribuant des priorités selon un plan d'action. L'éducation comparée est directement au service de la décision. Celle-ci n'appartient pas aux professeurs et aux chercheurs en éducation comparée, mais aux experts qui assument toutes les responsabilités en matière d'éducation.

En raison de l'importance croissante des décisions des comités d'experts, il est à prévoir que l'on fasse de plus en plus appel à la compétence personnelle des spécialistes de l'éducation comparée ; mais cette observation vise les personnes et non la « science » en tant que telle. Plus l'éducation comparée s'affirmera une « science », possédant une sorte de vertu contraignante sur le plan de la prévision, plus elle s'exposera au ridicule et plus seront tenus à l'écart les professeurs qui s'y consacrent, quand les décisions importantes devront être prises. L'éducation comparée ne relève pas du tout de ce type de science (2).

L'éducation comparée ne peut pas « prédire » avec certitude (ou même avec une certitude approchée),

comme la physique ou les autres sciences peuvent le faire dans certaines circonstances. Elle ne peut pas, à vrai dire, déterminer (à la manière d'une cause) la décision. Elle ne peut pas davantage s'attribuer la tâche présomptueuse de découvrir de grandes règles ou de vastes formules de développement. Par conséquent, elle s'est familiarisée avec les types caractéristiques de contexte ou de culture dans le domaine de l'éducation ; elle a répertorié et rassemblé une documentation sur les principaux systèmes d'organisation et d'administration scolaire à la fois dans leurs formes passées et dans leur évolution actuelle.

L'éducation comparée décèle également les problèmes qui reviennent le plus souvent, que ce soit séparément ou en constellations (ainsi qu'il arrive couramment). Elle en vient ainsi à bien connaître les principales « crises » et les différents systèmes de planification qui sont apparus au cours des dernières années dans les pays ayant un passé semblable ou soumis aux mêmes influences, (telles que les changements technologiques et l'urbanisation). Autrement dit, tout en portant une extrême attention aux circonstances spéciales, particulières à certaines situations et à certains contextes (chacun de ceux-ci pouvant être décrit comme un « idiome » particulier), l'éducation comparée apprend aussi à déceler les influences répétées conduisant à des résultats identiques pourvu que le mode de décision, les institutions et les ressources soient similaires, et que les conditions et les compétences de mise en œuvre soient réunies.

En raison de cette scrupuleuse étude des particularités locales et des facteurs *imprévisibles* pouvant intervenir dans l'évolution de l'éducation, l'éducation comparée est plus apte à faire de sérieuses recommandations. (On voudra bien comprendre, recommandations visant la décision et la mise en œuvre par d'autres, et non pas des lois à la manière de celles de Marx ou de Darwin). Ces dernières n'ont du reste pas réussi à s'incarner exactement ; le parti et l'appareil du gouvernement étant indispensables pour guider l'évolution des décisions et pour assurer leur exécution. L'éducation comparée peut aussi indiquer les limites à l'intérieur desquelles certaines décisions doivent être prises. Ces limites peuvent être budgétaires ou imposées par un manque de personnel ou par un retard dans l'évolution. Tout ce complexe d'éléments, encouragements, découragements, interconnexions, au cours de ces dernières années, a gagné en importance en raison de notre intérêt grandissant pour les problèmes de décision et de ses limites.

Pour nous résumer, nous pouvons dire que l'éduca-

(2) Nous reparlerons plus loin des raisons de cette affirmation. Pour une analyse plus complète, voir les chapitres 1 et 2 de *Comparative Education and Educational Decision*, 1968.

tion comparée, au cours des dernières décennies a appris à montrer :

- a) Les tendances en matière d'éducation ou les *probabilités* propres à la société moderne, en raison des changements technologiques et sociaux ou du développement des échanges et de la coopération internationale.
- b) Les conséquences qui suivront vraisemblablement la mise en place de nouvelles institutions et l'intervention de certaines réformes.
- c) Des moyens plus efficaces pour entreprendre l'étude comparée de l'éducation et (sous certaines conditions) la planification de l'éducation.
- d) Quelques moyens d'établir des programmes pratiques de réformes et de développement.
- e) Les moyens de faire profiter de l'information résultant de ces expériences et de ces recherches pratiques, ceux dont la responsabilité est de promouvoir certaines réformes dans le domaine de l'éducation et de créer un climat favorable à une innovation constructive.

Il résulte de ces constatations que l'éducation comparée telle qu'elle est présentée dans les écrits de plusieurs grands pionniers, semble aujourd'hui un tant soit peu archaïque. Malheureusement, les écrits importants sont toujours très largement utilisés en guise d'introduction à l'étude comparée de l'éducation, bien que les changements dans l'éducation aillent de plus en plus vite, d'année en année, et que les responsabilités de l'éducation comparée deviennent dès lors plus grandes et plus impérieuses. Des chercheurs tels qu'Isaac Kandel, Nicolas Hans et Friedrich Schneider ont eu le grand mérite d'avoir toujours présent à l'esprit, le fait que l'éducation comparée doit être au service de la réforme de l'éducation. Deux grands faits nouveaux affectent l'actuelle crise de conscience en éducation comparée :

- 1) Notre sens aigu de la finalité.
- 2) Nos liens de plus en plus étroits avec des partenaires qualifiés dans des disciplines scientifiques telles que la sociologie, l'économie, etc...

LES TENDANCES EN EDUCATION ET DANS L'ETUDE COMPAREE DE L'EDUCATION.

Parmi les domaines où de nouvelles études sur l'éducation doivent être faites et poursuivies, il y a lieu de citer :

- 1) Les différentes disciplines qu'il faut étudier aujourd'hui en raison de l'explosion de la connaissance.
- 2) Les différentes époques au cours desquelles une discipline doit être étudiée et plus tard réapprise.

- 3) Les différentes catégories de la population scolaire et les problèmes qui résultent de la variété des contextes sociaux idéologiques et éducatifs.
- 4) Des problèmes de caractère social et personnel (notamment pédagogiques) qui surviennent du fait que tant de garçons et de filles demeurent « en tutelle » jusqu'à la fin de l'adolescence et au début de l'âge adulte.
- 5) Les différents types de maîtres requis en fonction de ces variations.
- 6) Les différents types d'examens et les autres moyens d'évaluation de la formation acquise et des aptitudes individuelles.
- 7) Les différentes façons d'apprendre, nécessaires ou possibles dans ces circonstances changeantes.
- 8) Les différents moyens de communication.
- 9) L'influence des considérations internationales ou des exemples internationaux.

Bien que quelques-uns de ces aspects ou de ces « facteurs » soient envisagés dans les premiers écrits sur l'éducation comparée, leur nature et leur fonction se sont considérablement modifiées au cours des dernières décennies. En conséquence, ils doivent être ré-examinés dans des contextes différents, en relation avec les différents problèmes intérieurs ou internationaux qui se posent, et plus particulièrement avec les décisions à long terme qui affecteront la prochaine génération plus profondément et plus largement que ne l'ont jamais fait jusqu'à présent les décisions dans le domaine de l'éducation.

En outre, le travail, sur le terrain, de l'Unesco et des organismes qui y sont rattachés, de même que les recherches des organismes gouvernementaux de planification, nous ont mis à même de réaliser que les problèmes éducatifs et sociaux n'apparaissent pas spontanément, ou d'une manière qui les fait se prêter seulement à des analyses purement théoriques. Au contraire, ces problèmes apparaissent en constellations et en profondeur. Les solutions possibles doivent être considérées en tenant compte des contingences complexes du choix humain dans une étude très élaborée de probabilités où le hasard tient une place plus importante encore que dans n'importe quel pari. Il est vrai que nous avons des ordinateurs pour aider nos calculs et que nous pouvons également compter sur d'abondantes données statistiques. Néanmoins, des changements imprévus surviennent à tout moment, tels que les guerres, les découvertes de nouvelles ressources, de nouvelles influences affectant la technologie et la consommation matérielle, etc...

En définitive, l'éducation comparée (de même que tout autre étude sociale) n'est pas simplement descriptive

et analytique. Elle se doit de tracer les développements possibles, à la manière des plans stratégiques de l'armée ou des études de marchés des grandes entreprises internationales. A la vérité, c'est à ces dernières qu'elle ressemble le plus ; l'éducation, par sa nature propre, tend à organiser et à contrôler son propre environnement et exerce également son influence sur le public pour qu'il vienne à elle.

DE QUELQUES CONSEQUENCES POUR L'EDUCATION COMPAREE.

Afin de répondre aux besoins nouveaux de l'éducation comparée, il importe de recueillir une information plus abondante et plus exacte. Une certaine tendance voudrait que la « pure description » soit inadéquate et infantile. Cette sorte de commentaire témoigne d'une pensée superficielle.

En effet, nous n'avons jamais trop d'informations exactes. Beaucoup d'avis en éducation comparée, et encore plus lorsqu'il s'agit des plans gouvernementaux de réforme de l'éducation, révèlent une réelle ignorance de faits matériels utiles et une certaine méconnaissance d'importants problèmes d'ordre social ou économique en relation étroite avec les données strictement éducatives observées sur le terrain. Les données de l'éducation peuvent être temporairement isolées, bien entendu, mais dans la vie réelle elles n'ont pas d'existence séparée du contexte social, du climat des idées et des réalités économiques.

La connaissance que nous pouvons avoir de ces besoins est encore trop pauvre. Logiquement, la « pure description » n'a pas d'existence réelle et cela pour deux raisons :

— En premier lieu, l'observateur projette sa propre manière d'observer sur les données observées, ce qui signifie qu'en plus de sa propre expérience personnelle et de ses sujets de prédilection, il projette le type d'examen qui appartient à la discipline dans laquelle il a été formé.

— En second lieu, il observe aussi les données en fonction d'un cas particulier, d'un but précis, par exemple, une recherche savante, ou bien un programme d'enseignement, ou encore un plan de réforme.

Beaucoup de non-sens ont été écrits en éducation comparée et dans d'autres domaines scientifiques, parce que les auteurs prétendaient avoir observé les phénomènes d'une façon purement objective, libérée de toute implication, personnelle ou étrangère. Ils ont élaboré des « théories du développement » et de prétendues « lois ». Ils ont parlé de « science » et de « méthode scientifique ». Même en physique, les théories ne sont pas autre chose que des hypothèses destinées à être expérimentées ou à être enrichies par de plus amples obser-

vations. Dans les sciences de la vie, telles que la biologie, les fantaisies de l'animal ne permettent pas de prévoir avec une entière certitude l'ensemble de son comportement. Quand nous envisageons l'animal dans son contexte écologique, la prédiction est même encore plus aléatoire.

Plus spécialement, lorsque nous traitons d'êtres humains, nous sommes confrontés non seulement avec des réactions animales, mais plus encore avec des réponses apprises dans un milieu aménagé, par lequel l'homme agit délibérément sur son avenir et sur celui de ses enfants. Nous devons tenir compte également des nombreux phénomènes d'interpénétration internationale qui influencent le milieu humain.

Il en résulte que l'étude de l'éducation comparée requiert en premier lieu plus de données et aussi plus d'informations concernant leur contexte ; celui-ci étant soumis à des changements dynamiques tant sur le plan national qu'international. Pour les raisons qui viennent d'être évoquées, il y a lieu de reconnaître que l'information n'est jamais obtenue à l'état pur, mais toujours impliquée dans un contexte subjectif et objectif. L'honnêteté et la probité de la recherche exigent que nous admettions franchement cette implication et que nous l'étudions de façon, si cela est possible, que nos méthodes d'approche *comparatives* puissent délimiter objectivement les types d'implication.

A la vérité, une justification de première importance des études d'éducation comparée aujourd'hui, doit être ajoutée aux justifications anciennes. Naguère, nous considérions le besoin de comparaison comme procédant d'un examen de phénomènes « objectivement » différents, différents types de l'enseignement, dans des contextes différents. Aujourd'hui, nous considérons le besoin de comparaison comme procédant aussi de différences *subjectives* tenant à la personnalité, à la discipline scientifique et à l'arrière-plan culturel, de même que de différences dans le but poursuivi quand on entreprend une étude comparative.

Nous avons besoin de méthodes d'approche interdisciplinaire en ce qui concerne la collecte des données essentielles. Les données doivent être examinées selon différentes méthodes de recherche, de préférence, selon celles qui ont déjà fait leurs preuves dans des domaines différents tels que la sociologie, les sciences économiques, et les études comparatives sur les régimes politiques, les religions et les idéologies.

Une grande erreur dans de nombreuses études d'économistes et de certains planificateurs, au cours de la période postérieure à 1945, a été de supposer que les affirmations et prévisions d'ordre économique, à titre d'exemple, pouvaient être objectives ou au moins sûres par elles-mêmes. Le traitement des statistiques par ordinateur a également été utilisé pour tenter de prévoir les

résultats des investissements scolaires, la « crise » supposée entre l'école et le monde du travail, les conséquences sur l'éducation des changements particuliers de la structure des emplois, etc. Des écrits plus récents ont reconnu l'extrême difficulté des prévisions exactes dans tous ces domaines, et la quasi impossibilité d'établir une liaison entre ces prévisions, prises dans leur ensemble, et des matières aux rapports aussi complexes que la transition entre l'école et l'enseignement supérieur ou entre l'école et l'intégration ultérieure dans la société. A ce point de notre développement, la nécessité d'envisager les problèmes socio-éducatifs en tenant compte des contextes, et de traiter chacun de ceux-ci comme un tout, est donc manifeste.

LE TRAVAIL D'EQUIPE EN EDUCATION COMPAREE.

Une conséquence importante s'impose. Aucun chercheur isolé, et, à la vérité, aucun groupe de chercheurs dans n'importe quelle institution, ne peut espérer réaliser une enquête dans un domaine aussi complexe que celui de l'éducation comparée. Trop de faits sont survenus trop rapidement pour que ce soit possible. De trop nombreux aspects différents doivent être examinés avec soin. Les problèmes d'« assemblage » ont jusqu'à présent défié les tentatives les plus élaborées d'utiliser les ordinateurs et autres procédés similaires. Après tout, les ordinateurs ne peuvent traiter que le matériel déterminé dont on les a alimentés. Trop souvent, même isolément, ce sont les questions inadéquates que l'on a posées aux experts humains ou aux experts-machines. Le risque d'erreur est plus grand quand les questions sont posées sous une forme complexe de relations réciproques — même s'il fait référence à un seul contexte. Dans les études comparées, nous nous trouvons en présence de nombreux contextes de portée internationale, qui tous peuvent peser sur des décisions prises en tous lieux.

C'est pourquoi, en plus des travaux interdisciplinaires effectués couramment par les universitaires dans leurs centres de recherche, d'importants résultats sont obtenus dans les conférences interdisciplinaires et internationales où les chercheurs et les experts administratifs ont l'occasion de démêler ensemble des problèmes complexes. En effet, pourvu qu'une information préalable portant sur des faits réels ait été réunie, que le contexte socio-économique et son évolution soient bien connus de tous, que la conférence se soit donnée un objectif limité à un problème pratique bien défini, (tel que les changements de programmes nécessités par l'extension de l'enseignement secondaire à des couches de garçons et filles jusqu'à présent non familiarisés avec ce niveau), ces conférences deviennent, au lieu de simples assemblées de politesse entre initiés, de véritables réunions de travail où des études sérieuses sont effectuées.

Malheureusement, on ne peut pas toujours se féliciter du travail important accompli dans les conférences internationales, même à un haut niveau. Par contre, certaines conférences de travail sont de véritables réussites en ce qu'elles apportent des vues nouvelles sur des problèmes majeurs, qu'elles révèlent des techniques inédites ou envisagent des hypothèses originales pour des recherches ultérieures.

En outre, elles suggèrent des programmes possibles d'administration concrète ou l'innovation dans l'éducation.

Dans la crise que traverse actuellement l'éducation comparée, les implications de ce que l'on vient de dire doivent être considérées très attentivement. Certains chercheurs, sachant qu'ils sont tributaires d'études économiques et sociales, à un moment capital de l'évolution de l'étude de l'éducation comparée, font porter tous leurs efforts à satisfaire le besoin de « méthodes scientifiques », de « données scientifiquement établies », etc... Ils ont raison de reconnaître là un besoin important mais ils ont tort de lui donner la primauté et tort, plus encore, d'en faire leur unique souci, comme certains le font.

Plus que jamais, il sera fait usage de l'information et des compétences économiques, sociales et technologiques, et tout chercheur sérieux exprimera sa reconnaissance pour cet enrichissement fécond de l'étude.

Plus de détails, des détails plus précis et des méthodes plus rigoureuses, seront à disposition sur une multiplicité de fronts. La révolution électronique dans les communications, la mise en mémoire des informations et leur exploitation complexe rendront certainement la compréhension entre les hommes de plus en plus dépendante des faits qui ont été d'abord exploités pour les sciences exactes, à la manière dont la « haute cuisine » (1) dépend de plus en plus des marchés mondiaux, de l'équipement des cuisines et des différentes formations que reçoivent les agriculteurs et les cuisiniers, sans qu'on puisse pourtant négliger des facteurs aussi circonstanciels que la qualité du chef, du « gourmet » (2) et l'opportunité du repas. Mais l'éducation est une activité bien plus compliquée et continue que l'appréciation de l'art gastronomique. D'autre part, elle exerce sur chaque homme, à chaque instant, à travers tous les aspects d'une civilisation, une action éminemment formative, et d'autre part, elle est une activité délibérée, occupant une place primordiale dans la planification privée et gouvernementale.

Notre dépendance à l'égard des experts pour l'acquisition et la distribution de la connaissance, signifie que la base brute, matérielle de l'information est solidement établie et non plus ignorée ou vaguement devinée.

(1) En français dans le texte.

(2) En français dans le texte.

Cependant, le fait que nous soyons libérés du souci de la recherche de la structure fondamentale de la vérité, nous permet de porter notre attention sur des vérités plus subtiles et à l'examen des questions telles que l'efficacité de l'éducation (considérée comme notion distincte des données statistiques et des tendances de la population). Le travail de base est d'autant mieux fait qu'une attitude et une méthode scientifiques ont été étendues aux sciences sociales. Mais à présent, nous étendons de plus en plus nos propres enquêtes et celles de nos collègues scientifiques aux domaines plus complexes où les décisions doivent être prises. Une fois les décisions connues, nous devons disposer d'études sur les processus et les conséquences de leur mise en œuvre.

Il ne faut pas voir là une substitution de la « science » à « l'humanisme ». L'une et l'autre se complètent et leur collaboration doit être la plus intime possible. Plus les sciences sociales avancent, plus le besoin est grand d'évaluation interprétative, d'hypothèses de recherche et d'observation soutenue et sensible sur le terrain. Comme on le sait, le « terrain » est de plus en plus considéré comme un tout dans les pays particuliers et, dans chaque pays, « l'idiome » éducatif et social est de plus en plus considéré comme une variante du langage universel et de tout ce qui intéresse les hommes. Dès lors, la « science » dans l'étude de l'éducation ne s'oppose pas à « l'humanisme ». Ce sont des partenaires de travail, dont l'efficacité croît en fonction de la conscience qu'ils ont de leur dépendance mutuelle.

Combien il serait absurde, par conséquent, de supposer que dans l'éducation comparée on devrait encore rechercher des lois ou d'autres principes de portée universelle. C'est un romantisme simpliste qui a été depuis longtemps abandonné dans les sciences sociales de base auxquelles nous sommes si fortement rattachés. Dans la mesure où nous qui étudions l'éducation allons vers l'avenir, nous devons de moins en moins nous réclamer d'une unicité de contenu, de méthode et d'engagement.

Nous reconnaissons que la vraie justification de la comparaison est la complémentarité fondamentale. Les optiques et les préoccupations variables des différentes disciplines académiques, les contextes culturels et les engagements pratiques, sont appelés à supporter en commun des problèmes comparables, précis et concrets. Cette conviction est à la base des recherches actuelles. Des gens, d'origines très différentes, seront très souvent d'accord sur un projet pratique de réforme ou sur une hypothèse de recherche bien qu'ils puissent ne pas être d'accord sur les « principes » ou les valeurs culturelles.

AIDE A UNE ETUDE EFFICACE ET ASSOCIATION.

Identifions trois aspects de l'étude de l'éducation comparée afin de clarifier nos idées et d'accélérer nos

travaux. Ces aspects sont en fait évidents, mais ils sont largement négligés en pratique ; il en résulte une certaine confusion.

Avant toute chose, nous aurons à définir la nature de notre travail. Nous devons établir clairement ce que sera l'essentiel de notre entreprise ; un travail de recherche, un enseignement destiné à des étudiants, ou une information du public sur une grande échelle, (soit en préparant des argumentations destinées au domaine des décisions publiques, soit en prenant une part active dans un programme quelconque).

De même, il y a lieu d'examiner les débouchés conceptuels en relation avec l'étude que nous nous proposons d'entreprendre. Par exemple, nous pouvons confronter des notions telles que « l'égalité » ou « l'excellence » à certains problèmes d'éducation. En outre, nous devrions apprendre à reconnaître quels éléments conceptuels apparaissent très importants aux yeux des habitants du pays que nous étudions sur le plan éducatif. Ces éléments peuvent être « l'église », ou le « concept de l'Europe », ou le « progrès », ou encore le « conservatisme culturel ». Dans chacun de ces domaines, la clarification est tout aussi importante pour l'étude comparative que pour l'étude limitée à l'intérieur d'un seul pays, même plus importante en raison du fait que ces éléments conceptuels tendent à être exprimés dans une forme extrêmement idiomatique.

C'est à ce niveau que les modèles conceptuels peuvent être utiles. J'entends par là, les diagrammes de la répartition d'un secteur d'une recherche proposée, selon ses différentes sections ou ses subdivisions destinées à des travaux de recherche individuels. Par exemple, on pourra suggérer qu'une partie de la recherche pourra être prise en main par des psychologues ou des sociologues, ou associée d'une manière ou d'une autre à un secteur de recherche déjà défini comme partie des études d'un service de planification nationale. Quelle soit visuelle ou verbale, une telle clarification peut aider à éliminer des traits inexacts ou à révéler d'inutiles répétitions. D'un autre côté, cette clarification peut montrer qu'un vaste champ d'étude a été omis dans le concept original et qu'il mériterait d'être examiné, soit par les mêmes chercheurs, soit par d'autres, travaillant dans un secteur connexe. A ce stade, il faut rappeler que de nombreuses recherches déjà effectuées sont laissées à l'abandon par manque de coordination. C'est parfois, parce que leurs relations avec d'autres travaux de recherche n'ont pas été considérées. Nous envisagerons, un peu plus loin, d'autres implications.

Les écrits et les exposés sur l'éducation comparée ne parviennent pas souvent à clarifier les niveaux variés d'intrêêt, pas plus que les aspects distincts de notre travail qui requièrent d'être considérés séparément et les

différentes façons dont ils sont exposés au public ou aux collègues qui coopèrent. De cet échec sont résultées de naïves prétentions à une « méthodologie » qui serait universellement applicable. Certains pensent qu'ils ont, dès à présent, découvert une « théorie », largement applicable, d'étude comparative qu'ils entreprennent alors d'enseigner comme s'il s'agissait d'une discipline particulière, constituant une base supposée des études d'éducation comparée.

Au lieu d'être une hypothèse servant à une recherche effective, une telle information est en fait traitée comme s'il s'agissait d'un acquis définitif qu'il convient de maîtriser, ou au contraire de vénérer comme une sorte d'évangile, sans trop se poser de questions. Des formules de ce genre sont enseignées à la façon dont le sont certaines formules chimiques dans les vieux manuels dépassés. Les « lois » et les règles sont censées faire l'objet d'un enseignement et se voient attribuées leur appellations propres, comme les grammairiens de la vieille école avaient coutume de le faire en leur temps. Par la suite, l'éducation comparée s'est attirée le dédain des chercheurs en sciences sociales.

Ce type d'étude a non seulement fait de l'éducation comparée, une sorte de « mystère » privé, enseigné d'une manière quasi rituelle, mais il empêche également qu'on l'aborde avec une pensée claire et un plan de travail efficace. La seconde partie de notre analyse comparative porte sur les institutions. Bien qu'on puisse parler d'une manière générale des « établissements secondaires » ou des « universités », chacun sait que de pays à pays (ou parfois de région à région) ces institutions diffèrent selon leurs structures, la nature de leurs effectifs, leurs enseignements, leur vocation ou leur signification sociale. Elles peuvent recouvrir des tranches d'âges différentes, ou prendre une signification différente si l'on tient compte de l'ensemble du contexte éducatif du pays et du degré de développement national. Nous devons savoir exactement de quelles institutions nous parlons et les localiser dans le temps et dans l'espace.

Pour cette raison, certaines comparaisons que l'on a avancées à propos des lois de l'éducation, des statistiques, ou, à la vérité, des résultats atteints dans certains domaines (tels que les mathématiques) sont susceptibles d'être viciées au départ ; même si la clarification conceptuelle est apparue satisfaisante. Une connaissance écologique des institutions et de leur interconnexion est très précisément aussi nécessaire pour l'étudiant en éducation comparée que la clarté de concept et de but.

Quand on parle des institutions, on ne doit pas penser seulement aux établissements scolaires, aux règlements et aux organismes gouvernementaux. On doit aussi avoir en vue les pratiques qui ont pris corps autour de ces institutions et qui constituent maintenant un cadre

de vie très étroit. Si l'on considère le terme « université », il est très important d'être au courant des pratiques institutionnalisées qui l'entourent. Par exemple, doit-on considérer les professeurs comme des enseignants à plein temps ou à temps partiel ? Vivent-ils à l'université en y ayant leur résidence et sont-ils en rapport constant avec les étudiants ? ou bien sont-ils en rapport constant avec le marché du travail et le monde des affaires ? Tout ceci constitue des éléments importants de l'architecture institutionnelle de l'appareil que nous appelons « l'université ».

De même, il peut être important de savoir si l'université, ainsi considérée, est située dans une ville qui constitue une communauté autonome (peut-être une métropole) ou bien, si, au contraire, elle est isolée, loin d'une agglomération, ce qui oblige les professeurs et les étudiants à de fréquents déplacements. Dans ce domaine encore, nous ne devons pas oublier que les décisions visant une université « résidentielle » doivent être révisées en raison du changement des modes de comportement technologique et social.

Par exemple, si les professeurs quittent fréquemment l'université, et se rendent, en train ou en voiture, à la ville pour y avoir des entretiens avec des représentants du gouvernement ou de sociétés privées, il y a là un élément susceptible d'altérer profondément leur rôle au sein de l'université, même s'ils sont théoriquement censés être continuellement au service de l'université. De même, si les étudiants de l'université vont en ville pour se rendre au théâtre, au concert, dans les bibliothèques. Tout cela une fois encore modifie les implications de la vie éducative dans cette université.

La détérioration des relations entre le gouvernement et les universités, particulièrement en ce qui concerne le développement planifié de la société et de l'économie, et peut-être même des objectifs précis à atteindre, peut altérer le concept même et les perspectives de la vie de l'université. Les conséquences fâcheuses pour les étudiants, de cet état de fait, ont été, entre autres choses, particulièrement ressenties ces dernières années aux Etats-Unis et dans plusieurs autres pays. Tout ceci revient à dire que les universités et les autres établissements d'enseignement ne devraient pas être observés seulement dans leur cadre sociologique et écologique exact : les universités et leur cadre doivent être étudiés en tant que système institutionnel soumis à de rapides changements.

Un troisième aspect de l'étude comparative, par conséquent, est l'aspect opérationnel. Nous n'étudions pas purement et simplement les institutions et leur rôle constitutionnel mais leur fonction effective. Par exemple, le baccalauréat peut être exploité dans la société et l'industrie à des fins tout à fait différentes de celles que les éducateurs avaient en vue. Par ailleurs, des difficultés peuvent être soulevées par la réalisation de programmes

soigneusement mis au point. L'examen attentif du fonctionnement des écoles peut mettre en lumière certains problèmes de milieu familial, ou d'autres facteurs insoupçonnés, et faire apparaître la nécessité d'un meilleur recrutement et d'une meilleure utilisation des professeurs, et de méthodes différentes. Il est tout particulièrement important de considérer les détails de fonctionnement aujourd'hui, parce que les établissements scolaires ne peuvent se contenter simplement de renouveler les expériences passées. Ils sont tenus de faire des choses différentes dans des disciplines différentes, pour des personnes différentes, et avec des objectifs différents. Des méthodes convenant à des enfants, ne sont pas adaptées à une scolarisation accrue d'adolescents, et encore moins à des adultes.

Ce qui est satisfaisant sur le continent, peut ne pas convenir à l'Angleterre. Les méthodes européennes ne sont généralement pas appropriées aux Africains...

Les trois considérations (de concept, d'institution et de fonctionnement) affectent sans conteste notre travail en éducation comparée même si nous nous considérons simplement comme des hommes d'étude et de recherche. Cependant, dès que nous entreprenons d'écrire ou d'enseigner, il devient encore plus important de clarifier notre position. Les ouvrages et les articles ayant pour objet de guider les meilleurs étudiants dans notre domaine, doivent nécessairement être différents de ceux qui se proposent d'encourager les débutants.

Nous devons procurer une introduction de base à l'étude comparative, aux futurs professeurs, aux jeunes parents, et à toutes autres personnes s'intéressant à l'éducation, en les informant le mieux possible.

Nous devons faire connaître à toutes ces personnes la totalité des formules idiomatiques culturelles (telles que « la culture française » ou « l'American way of life »), afin qu'elles puissent se rendre compte de ce qui affecte les institutions nationales. Car, en définitive, ce sont des gens sans qualification précise qui décideront de l'éducation de leurs enfants et de la législation de l'enseignement à venir.

Par contre, quand nous essayons d'analyser un problème technique très important (tels que la révision des programmes, les équivalences d'examens ou la formation des professeurs), nous entreprenons nos recherches, puis nous les communiquons dans un langage très différent de celui que nous emploierions en nous adressant à des débutants.

Une fois définis avec précision notre champ d'investigation, les points qui retiennent notre intérêt et le niveau auquel nous nous plaçons, nous sommes alors en mesure de faire appel à des collègues, spécialistes en d'autres

domaines. En fait, pour les aspects conceptuels, nous pouvons être appelés à demander l'avis des philosophes, ou des spécialistes de l'évolution des idées, ou encore à des spécialistes des études sur le terrain. En ce qui concerne les institutions, nous sommes susceptibles de consulter les sociologues, les économistes, les spécialistes des questions gouvernementales, etc... Pour les aspects opérationnels, nous pouvons faire appel aux experts en organisation et en communications, aux praticiens tels que les professeurs et les administrateurs eux-mêmes. On ne tient pas assez compte de cette dernière catégorie de consultation. L'expérience quotidienne du praticien souvent ignoré est tout aussi importante en éducation qu'elle l'est dans l'agriculture ou dans les autres sciences appliquées. Le retour aux sources a une importance scientifique au niveau de la recherche.

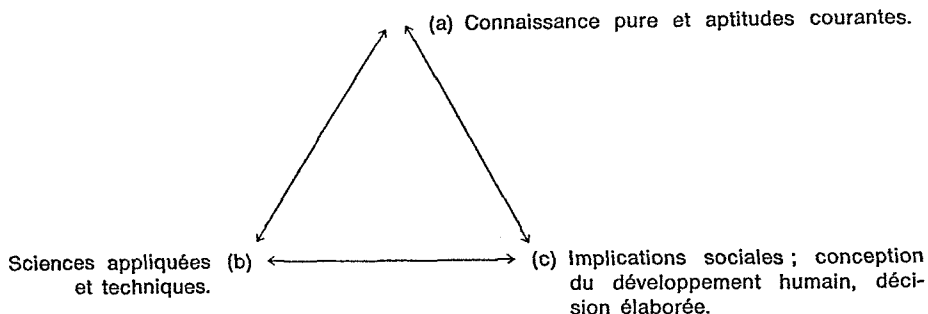
De même que les modèles et diagrammes conceptuels ont été recommandés plus haut en tant qu'aides possibles en vue de la clarification des concepts, de même, on peut trouver lors de la conduite des opérations une aide utile dans les diagrammes « d'évolution » montrant les lois d'influence s'exerçant entre les institutions et la programmation de tranches de recherche extensive au sein d'études comparatives.

De plus en plus, au cours de ces dernières années, la presse érudite s'est fait l'écho de ces travaux. Au niveau le plus modeste et à titre d'exemple, on doit montrer la progression de l'élève tout au long de ses études au lycée jusqu'aux différentes sections du baccalauréat, ou bien la transition possible entre les cours conduisant à un brevet de technicien et les nouvelles formes de baccalauréat.

A un niveau plus complexe, il y a lieu de montrer comment ce développement des études d'éducation comparée est appelé à requérir la formulation de nouvelles hypothèses qui, à leur tour, requièrent d'importants travaux de recherche ; d'une part, on montrera comment les plans en matière d'éducation peuvent dépendre de groupes particuliers d'experts qualifiés (tels que des professeurs de mathématiques ou d'autres personnes en nombre limité). D'autre part, ce développement des études d'éducation comparée peut faire apparaître la nécessité de former de nouvelles catégories de professeurs, ou de s'engager dans de nouvelles formes de propagande, afin de convaincre les parents ou le corps enseignant de l'opportunité des projets. Il est difficile d'exprimer toutes ces vues. Il semble préférable de renvoyer le lecteur aux exemples mis en forme de croquis (6 et 7) de mon ouvrage *Comparative studies and educational decision*. Il est également possible de consulter l'ouvrage du recteur Jean Capelle : *L'Ecole de demain reste à faire*.

LE TRIPLE ASPECT DE LA « SCIENCE ».

Des mots comme « science » soulèvent de grandes difficultés quand ils sont transplantés d'un pays à un autre ou d'un champ d'étude à un autre. Dans l'optique de l'éducation comparée, il peut être commode d'observer le diagramme suivant :



Sous la forme du diagramme, il est tenté de montrer les étroites relations des trois aspects de la « science » qui sont parfois confondus alors qu'ils devraient être distingués, ou bien parfois que l'on laisse isolés alors qu'ils devraient être envisagés dans leur *interdépendance*. Nous utilisons, avec raison, des aptitudes spécialisées ou des secteurs de connaissance pour des projets d'études particulières ; mais dans l'ensemble, c'est avant tout sur l'interdépendance qu'il faut insister, et sur l'influence constante du cadre social.

Le point (a) indique l'aspect « science pure ». Par exemple, les mathématiques et les sciences physiques peuvent être ici envisagées. Le point (b) indique les sciences appliquées d'un caractère plus expérimental et pragmatique. Le point (c) rend compte des sciences sociales. Il rend compte également des implications sociales de (a) et (b). Par exemple, ce qui peut être découvert en chimie au niveau du point (a) peut avoir des conséquences importantes sur l'agriculture ou sur le contrôle de la population au point (b). L'ensemble de ces aspects sera d'autant mieux accepté que des études de l'opinion publique auront été menées au point (c). La physique nucléaire, la contraception, les conséquences de l'emploi de médicaments tels que la thalidomide, etc..., sont de toute évidence socialement de la plus grande importance. A l'inverse, il arrive parfois que même l'information scientifique appropriée aux points (b) et (c) soit obtenue seulement à partir du point (c).

Nous ne voulons pas suggérer que l'un quelconque de ces aspects a une valeur suprême ou qu'entre eux doit régner une hiérarchie particulière ou un prétendu rapport

de cause à effet. Il n'en reste pas moins que plus nous nous écartons des études abstraites et mécaniques pour aborder le terrain social (où la causalité est plus hasardeuse à démontrer et où les choix sont multiples), plus il est important de réfléchir sur les aspects sociaux.

Alors que les planificateurs s'étaient imaginés que

« le domaine humain des ingénieurs » et les autres relations imaginées pouvaient être conçues comme relevant de l'aspect (b) du diagramme, il est à présent reconnu que le genre inverse d'influence se révèle un facteur d'une très haute importance, sinon dominant, des développements matériels. Les considérations sociales affectent la marche des industries, l'accroissement des récoltes et les facteurs matériels tels que la répartition de la main-d'œuvre. Elles affectent encore davantage des choix tels que celui de rester plus longtemps à l'école, les choix politiques et l'attribution de crédit budgétaire à tel ou tel secteur.

Quant aux prédictions abstraites et aux extrapolations des ordinateurs, elles sont incapables de fournir un programme complet et précis d'autant moins que des événements inattendus ou des innovations dans les domaines technologique et d'organisation peuvent toujours intervenir.

Il résulte, sans ambiguïté, de tout ce qui précède que toute tentative de transférer dans le domaine social la méthodologie des sciences physiques d'une manière plus ou moins complète — ou tout transfert à sens unique de quelque sorte que ce soit — est non seulement d'une conception erronée sur le plan scientifique, mais n'est pas viable en pratique. Une telle entreprise est digne d'une recherche tardive de la pierre philosophale, mais avec plus d'irresponsabilité. On trouve dans le premier chapitre de *Comparative studies and social decision* quelques exemples d'absurdités auxquelles conduirait une telle prétention et leur critique par des spécialistes réputés des sciences sociales.

Il est maintenant largement reconnu que les études comparatives (comme la biologie et la médecine) sont incomplètes si une extrême attention n'est pas portée aux influences du domaine social. L'éducation comparée, en particulier, dépend d'une connaissance très rigoureuse d'abord des données « objectives » fournies par les recherches des sciences sociales et de l'étude des contextes, ensuite des considérations « subjectives » et sociales impliquées dans l'ensemble de l'éducation. Beaucoup de ces derniers éléments sont décrits comme étant irrationnels, mais alors il faut bien considérer que les choix politiques ou les préférences en éducation sont souvent aussi irrationnels que les modes en matière d'habillement ou de comportement. Néanmoins, ces éléments produisent des résultats concrets remarquables. Ils sont un important facteur dans toutes les relations sociales. Ils constituent également une partie du « matériau » que nous sommes appelés à observer comparativement.

L'ETUDE A L'ENCOURAGEMENT ET A L'INNOVATION.

A notre époque de changements intensifiés et multiples, il est extrêmement important de voir dans l'étude de l'innovation proprement dite, une responsabilité majeure de l'éducation comparée. Isaac Kandell, il y a longtemps et plus récemment Nicholas Hans, le firent en des temps où les techniques dont on disposait pour une telle étude n'avaient pas atteint leur degré actuel d'élaboration. Examiner ou envisager ensemble des faits précis, mais non reliés entre eux, tels que des tendances de l'éducation, des problèmes sociaux, et des développements pratiques, est une entreprise qui a de quoi laisser perplexe. Mais les sciences sociales spécialisées, qui ont mis au point leurs propres techniques, et qui disposent déjà d'une grande quantité de matière prête à être exploitée, nous procurent une aide incomparable. En outre, d'énormes masses de « matériaux » peuvent aujourd'hui être triées et classées dans un certain ordre ou suivant des relations données. Nous avons beaucoup appris récemment au sujet de la programmation des études et des réformes qui, nous l'espérons, interviendront à la suite de nos recherches. Si l'on délaisse aujourd'hui les études purement théoriques, mais si riches en enseignements, que certains centres connus (mais pas tous) ont présentées au titre de l'éducation comparée, cela tient au développement des recherches comparatives, gouvernementales et internationales qui ne tiennent pratiquement pas compte de l'activité de ces centres. Il arrive même, lors d'une recherche comparative, menée sur une grande échelle, que l'on néglige de faire appel aux autorités dont les noms apparaissent pourtant dans les manuels et les articles traitant de l'éducation comparée sous sa forme conventionnelle.

N'a-t-on pas entendu un spécialiste éminent en ce

domaine, définir les travaux de ses collègues comme « une sorte d'exercice hybride à mi-chemin entre l'archéologie et la philosophie ». De là à tenir ces travaux pour négligeables, il n'y a qu'un pas que certains n'ont pas hésité à faire. Pourtant s'il s'agissait de sujets d'éducation et de recherche médicale, qui pourrait imaginer que des études sur le plan national ou même international ignorent les gens qui enseignent les sujets dans les universités ? En conclusion, on doit regretter qu'une quantité bien trop grande de cours d'éducation comparée soit considérée par les experts de l'application pratique et les responsables de la décision, comme une matière propre à « rôder » les professeurs expérimentés, un point c'est tout.

Entre autres tâches importantes, il incombe aujourd'hui à l'éducation comparée d'étudier dans sa structure et ses relations, la préparation d'une décision que l'on veut éclairée et pertinente. Ceux d'entre nous qui sont étroitement concernés par la tâche de fournir des perspectives et une information comparatives aux professeurs et aux administrateurs penseront d'abord naturellement aux décisions visant les établissements secondaires (particulièrement leurs classes supérieures qui prennent aujourd'hui une rapide expansion), ou bien ils penseront aux options qui affectent de la même manière l'enseignement supérieur et l'enseignement technique et les premiers pas vers une carrière. Cette préoccupation pratique nous aide à reconnaître que les tendances agissantes en éducation et les facteurs socio-économiques qui leur sont associés, s'ils sont souvent semblables d'un pays à l'autre, nécessitent toutefois une analyse et une évaluation différentes, en rapport avec les ressources et les préoccupations actuelles des pays où on les rencontre. Ainsi, nous admettons que la structure de la décision et de la réforme en France est différente de celle qui lui correspond aux Etats-Unis, ou en U.R.S.S. C'est la conséquence des différences qui existent entre les situations actuelles ou les patrimoines nationaux. Le sens des « crises » et des priorités est aussi spécifique des nationalités que le langage. Les mythes, les ambitions, les craintes et même les idiomes irrationnels d'un pays particulier deviennent, dans un contexte national ou local, des éléments importants de l'élaboration d'une décision. Autrement dit, la structure et les difficultés de la décision doivent être étudiées localement et dynamiquement, à la façon dont on étudie les établissements scolaires et les autres complexes culturels.

Parallèlement, l'interdépendance croissante de toutes les découvertes qu'engendre l'éducation comparée montre que dans une certaine mesure, les structures, la décision « informée » peuvent devenir de plus en plus similaires dans des pays qui partagent quelques points communs ou le même héritage, tels que les pays de l'Europe de l'Ouest ou même de l'Europe de l'Est.

De même, l'ordre des priorités et les possibilités de séries programmées de phases de développement peuvent devenir plus proches et plus homogènes d'un pays à l'autre, quand on peut mettre l'accent sur des similitudes de procédés technologiques, de relations de travail et sur une coopération internationale pour mener à bien les finalités dans le domaine éducatif et social.

De toute manière, l'étude des processus et des phases de la décision et des possibilités d'innovation devient de plus en plus importante. Ce n'est pas seulement parce que les observateurs sont appelés à apprendre de nouvelles techniques de leurs voisins et des experts ; c'est aussi parce que les informations et les subtilités qui proviennent de la réelle complexité des prises de décision et des réformes, placent chacun de nous dans l'obligation de procéder à son examen de conscience. La planification de l'éducation ne repose pas sur des formules ; elle nécessite une appréciation lucide de la confusion de nos esprits, des institutions et des processus de fonctionnement.

Beaucoup d'auteurs ont mis l'accent sur la difficulté d'établir des relations de cause à effet, entre les conclusions logiques des recherches et les décisions effectives. Mais le problème de la mise en œuvre de ces décisions n'est pas moins important. Les études comparatives, comme tout autre recherche, ont une portée d'autant plus grande qu'elles obligent les gens à justifier leur propre sens des priorités. Cette justification peut être rationnelle, mais elle peut aussi être pragmatique, dépendant de la disponibilité en moyens financiers, en personnel, ou autres éléments affectant les possibilités de réalisation. Les questions de viabilité et d'efficacité (ou d'autres questions commençant par « comment », plutôt que par « pourquoi ») viennent de plus en plus au premier plan.

LE SENS DE LA FINALITE ET L'AIDE A LA DECISION.

Les manuels manquent rarement de souligner les phases historiques par lesquelles l'étude de l'éducation comparée est passée jusqu'à son stade actuel de développement. Il apparaît aujourd'hui que les phases historiques se reflètent dans la progression personnelle des étudiants en éducation comparée qui s'engagent plus avant dans les problèmes de décision tout au long de leur formation. Ceux des étudiants qui sont réellement intéressés par l'éducation comparée pourront, au-delà du premier contact avec l'information et les perspectives qu'elle offre, se livrer à une étude plus profonde et plus exigeante, soit à titre personnel, soit en s'intégrant à une équipe de chercheurs dans le cadre d'une recherche officielle. Ils s'engagent progressivement dans la recherche effective. Ils mettent alors au service de leur pays et de ses institutions, l'analyse critique des principaux secteurs

de décision, grâce à l'information comparée, à ses méthodes et à ses découvertes.

Finalement, il peut être fait appel à eux, en qualité de praticiens au service d'un programme de développement. Il est possible que certaines personnes abordent l'étude et l'analyse comparée avec des connaissances sérieuses dans un domaine avancé du programme d'étude. On peut donc leur faire sauter certains niveaux dans la chronologie des études, mais en aucun cas, on ne saurait les dispenser de se référer tout au long de leur carrière, aux types d'information et d'analyse que l'on acquiert à ces niveaux. La validité de leur jugement en dépend. Ce truisme s'applique également aux spécialistes dont la carrière entière est vouée à l'éducation comparée.

On peut, dès lors, résumer de la façon suivante les étapes historiques et logiques du progrès et l'engagement en éducation comparée.

a) Le stade de l'information et d'une vue d'ensemble des problèmes.

A ce niveau, les étudiants en éducation et en toutes autres sciences sociales, peuvent découvrir les données de base ou les influences affectant la vie des écoles et des autres institutions éducatives situées en des lieux donnés. Ils apprennent qu'une telle éducation ne saurait être considérée indépendamment d'une plus large culture au sens social et anthropologique du terme, que les systèmes scolaires et les cultures doivent s'inclure dans des familles ou des modèles plus importants, essentiellement pour des raisons historiques. En même temps, les étudiants découvrent la complémentarité internationale de ces cultures, d'une part, parce qu'on retrouve le même grand phénomène humain sous des formes différentes, (tels que la « chrétienté » ou « l'Europe »), d'autre part, en raison de l'importance croissante de la rivalité, de la coopération et des communications internationales. Les étudiants apprennent alors à reconnaître les « constellations de problèmes » ou les « crises caractéristiques » qui se répètent de pays en pays, spécialement en raison des changements technologiques, de la « révolution des communications » et de la connaissance que nous avons de nos jours, de l'interdépendance des pays entre eux.

Il est clair, qu'à ce niveau, on cherche surtout à s'informer et à apprendre.

b) L'étape de la constitution d'un arsenal ou d'un stock de techniques capable d'aider à l'analyse des problèmes ou d'assurer une identification plus exacte des sujets dans des circonstances particulières.

Certaines de ces techniques sont des méthodes éprouvées de l'éducation comparée, d'autres sont simplement des techniques élémentaires des sciences

sociales, bien qu'il soit préférable de cantonner ces techniques au domaine auquel elles appartiennent vraiment, et de les utiliser dans des exercices combinés dans le cadre d'une coopération. A ce niveau, il est important de développer les principaux éclaircissements de l'analyse comparative, de façon à pouvoir distinguer ce qui est local de ce qui est universel et ce qui est éphémère de ce qui est permanent. En cela, nous montrons que les études comparatives peuvent réellement aboutir par la vertu du fait qu'elles sont comparatives.

En plus des mérites propres à cette « assemblée constituante », d'idées, d'expériences du plus haut intérêt sur le plan *international*, on doit reconnaître l'importance du partage des problèmes d'éducation entre ceux qui ont un caractère *interdisciplinaire* et ceux qui sont particuliers à une discipline.

Des études comparatives ont déjà montré de sérieuses défaillances dans des enquêtes entreprises avec une insuffisance de vue comparative perspicace. D'importants éléments de la vie éducative ont été négligés. Des interprétations erronées ont été avancées, et le choix de mauvais types de questions a conduit à des enquêtes incomplètes et a polarisé l'attention sur des facteurs insignifiants, censés influencer le fonctionnement d'un système scolaire. On voit que ce stade de l'étude exige une analyse logique plus profonde du champ d'investigation.

c) L'étape où l'on sert la décision.

Ici nous requérons, non plus simplement les aptitudes à l'analyse, mentionnées plus haut (qui sont bien entendu toujours valables) mais aussi la responsabilité supplémentaire de dresser dans leurs grandes lignes les plans des diverses possibilités d'option en éducation. En d'autres termes, à partir des facteurs imbriqués et des « constellations de problèmes » parmi lesquels le développement scolaire doit trouver place, le chercheur exercé apprend à distinguer et à relever les principales possibilités stratégiques en même temps que leurs besoins ou conséquences probables en cas d'adoption. A l'intérieur de chaque stratégie d'ensemble, des possibilités tactiques mineures peuvent être recommandées, ou au moins distinguées ; (une stratégie majeure peut être, par exemple, l'adoption du principe de polyvalence dans les établissements secondaires et un problème tactique mineur peut être : que faire des bâtiments scolaires existants et des professeurs en exercice ?). Le travail du chercheur c'est d'être « collectif communautaire » et scientifique, bien qu'il puisse, à titre privé, avoir des préférences très marquées dans les domaines politique et éducatif.

Par conséquent, à cette étape, l'attitude appropriée est celle de l'information ordonnée en vue d'illustrer les droits techniques qui sont susceptibles d'être pris,

d'indiquer les possibilités de réalisation et l'ordre des priorités et éventuellement de suggérer des méthodes permettant de contrôler un projet de bout en bout. De toute évidence, à ce stade, un élément « civique » ou plus largement humain apparaît dans le tempérament du chercheur. Ce n'est pas après tout trahir le rôle du professeur. De toute façon, il est essentiel pour qu'un chercheur ait une véritable vision scientifique qu'il confronte ses recherches avec la connaissance et l'expérience qu'il a du monde et de la vie.

d) Les stades des moyens pratiques nécessaires à la mise en œuvre des décisions.

Ici, nous envisageons la rénovation des institutions, les possibilités de réforme des programmes à l'intérieur d'un choix politique, et la formation du personnel capable de mener à bien l'évolution de l'éducation. Malheureusement cette importante étape est souvent négligée dans les pays développés ; en ce qui concerne les pays encore en voie de développement du Tiers Monde, le défaut de cette étape pourrait dégénérer en catastrophe. Les transformations rapides du monde actuel et les progrès de la rééducation et du recyclage dans de nombreux pays ont placé les problèmes de mise en œuvre tout à fait au premier plan. L'information et les aptitudes appropriées pour cet aspect de la réforme de l'éducation sont logiquement et pratiquement différents de celles requises en (c). On trouve ici une plus grande part d'observation sur le terrain et les aptitudes sont plus proches de celles que requièrent les problèmes d'administration. Mais les considérations de fonctionnement pratique prennent souvent le pas sur les arguments idéologiques aussi bien dans la conduite des affaires publiques que privées, par conséquent, il ne serait pas réaliste de la part des étudiants en éducation de négliger ce changement qui affecte si profondément à la fois la nature de nos recherches et de nos plans de réforme, ainsi que leur viabilité. En outre, l'Unesco et l'aide outre-mer en général, aussi bien que les plans d'aide aux régions défavorisées sur le plan éducatif, requièrent une étude comparative systématique de tout ce qui est en cause. Par sa nature même, cette étude nous engage à une attitude de service pratique, et à fournir un effort particulier pour le mener à bien.

Une fois de plus, nous noterons que, bien que ces quatre étapes représentent un crescendo dans l'engagement et les connaissances techniques, elles sont toutes logiquement et pratiquement interdépendantes pour les raisons qui ont été données plus haut. En conséquence, la perspective ultime du service public et de la réforme pratique doit guider jusqu'à notre approche initiale de l'éducation comparée. S'il n'en était pas ainsi, cette approche ne serait pas réaliste, par défaut d'orientation vers le statut et les réalisations de l'éducation comparée aujourd'hui.

A coup sûr, il en résulterait même moins d'effet sur les professeurs, les électeurs (et même sur beaucoup de nos collègues des sciences sociales) qu'on en enregistre aujourd'hui. L'analyse exposée ci-dessus montre combien les études comparatives doivent être vues de nos jours avec un œil neuf.

De plus, nous avons aujourd'hui chacun notre idée sur l'« Europe de demain » ou des vues futuristes, ou encore sur la « civilisation des loisirs », ce qui naturellement doit conduire à penser et à étudier avec un éventail de perspectives très largement différent de ce qui caractérisait l'éducation comparée dans le passé. Nous sommes aussi loin des mystères ésotériques, camouflés en jargon, que des règles et des définitions qui constitueront les matières figurant au programmes des examens destinés aux futurs professeurs.

A ce propos, je puis citer une communication du professeur Friedrich Schneider : « Je suis convaincu que l'on parle trop, que l'on écrit trop et dans un langage chargé de trop d'expressions inexactes, de la méthodologie en éducation comparée. Dans les autres sciences comparatives telles que la linguistique comparée et la musicologie, par exemple, on n'a pas agi de la sorte : cependant des résultats scientifiques ont été obtenus. » Le professeur Schneider a également invité à une recherche *effective* en éducation comparée. D'après lui « on a passé trop de temps à aiguiser les couteaux en éducation comparée, il est temps de couper ».

Le professeur George Bereday a pris une position semblable dans **Comparative Education**, vol. 3, n° 3, juin 1967. Dans cet article, il souligne l'importance des études du développement et de la recherche d'une politique. J'ai moi-même souligné les mêmes points dans une série d'articles, et également sur une plus grande échelle dans mon ouvrage **Comparative studies and educational decision**, déjà cité.

Des enquêtes, telles que l'évaluation internationale des réalisations en matière d'éducation menée par l'Institut de l'Education relevant de l'Unesco à Hambourg, sont également des illustrations de l'*utilisation* de l'éducation comparée. Le livre annuel de l'Education sur le plan mondial pour 1968 a été consacré à la *planification en matière d'enseignement*. Ces appels à l'efficacité et à l'utilisation rationnelle de l'éducation comparée, que l'on a illustrés ici de différentes façons, montrent l'actuel stade de développement de l'éducation comparée elle-même. Ces appels fournissent également certaines indications pour l'avenir dans la crise de conscience qui est survenue.

Edmund KING,
lecteur d'éducation comparée
à l'Université de Londres,
King's College.

DEUXIÈME PARTIE

ARNOUX (R.), CORNEILLE (C.). — L'initiation psychologique de l'éducateur. Connaissance des méthodes et travaux expérimentaux. — Paris, Sudel, 1967. — 22 cm, 190 p., tabl., bibliogr.

Préfacé par Jean Chateau qui rappelle avec beaucoup d'esprit, mais fort opportunément, avec quelles précautions le maître doit s'aventurer dans l'application des méthodes d'investigation psychologique, ce livre intéressera un public nombreux et particulièrement les enseignants soucieux de s'initier aux méthodes du psychologue.

Dans l'introduction, les auteurs, (un professeur d'école normale et un psychologue scolaire) qui s'adressent plus particulièrement aux instituteurs, aux éducateurs spécialisés, aux assistantes sociales et aux jardinières d'enfants, rappellent et notamment en se référant à J. Piaget et à son **Epistémologie génétique** quels sont les postulats méthodologiques que suppose toute observation psychologique de l'enfant bien conduite et notamment « l'existence d'une réalité objective, spécifique, explicable par les seules relations extérieures de cause à effet en psychologie de l'enfant ». Les techniques d'investigation doivent donc apparaître comme une « activité scientifique, soucieuse de définitions claires, de descriptions précises, de contrôles rigoureux ».

Dans le chapitre I, on définit d'abord les qualités de l'observateur en psychologie. Il doit être bienveillant, familier, discret à l'égard du sujet observé, disponible et lucide à l'égard de lui-même, attentif et impartial à l'égard des faits. On fait la différence entre l'observation totale et l'observation sélective avant de présenter les instruments d'observation et la méthodologie de l'observation clinique pour terminer sur deux idées fondamentales : comparaison de l'enfant à lui-même et comparaison de l'enfant aux autres.

Le chapitre II est consacré à la description de la mesure et des instruments de mesure du psychologue, l'analyse simple des problèmes fondamentaux et les principes de la psycho-statistique.

Avec beaucoup de bonheur, on trouve des termes simples qui restent toujours précis pour familiariser l'enseignant avec des notions de psychologie spécialisée, comme celles de variables, de polygone des fréquences, de calcul de médiane, d'écart-type.

Dans le chapitre III, on procède à une étude critique de la méthode des tests. On définit d'abord les qualités de tout instrument de mesure : sensibilité, fidélité, validité, avant de donner de judicieux conseils à propos de l'interprétation des résultats.

Dans le chapitre IV, on invite l'éducateur à une prise de conscience de la nature et de la signification des tests : les modes de passation (tests collectifs, tests individuels, tests en temps limité ou non limité), les différences selon l'expression des résultats — on examine ensuite la signification psychologique : tests de développement (notion d'échelle métrique, de développement de l'intelligence, de quotient intellectuel), tests de connaissances scolaires, et tests d'aptitude en rapport avec l'analyse factorielle.

Le chapitre V est consacré à la connaissance de la personnalité en s'appuyant sur les grands auteurs. On essaie d'initier les maîtres à la connaissance du caractère en se basant sur la caractérologie de Le Senne ; à la détection des intérêts, à l'observation des réactions de l'enfant dans le groupe, à l'enquête sociométrique et à la construction des socio-grammes. Quelques pages font comprendre ce que sont les techniques projectives et en particulier le T. A. T., mais elles mettent fort justement en garde contre l'emploi de ces tests les personnes qui n'auraient pas la qualification suffisante pour les employer.

Le dernier chapitre est consacré à une étude critique du système de notation et à l'étude des méthodes d'interprétation des résultats en pédagogie expérimentale.

Dans les quarante dernières pages les auteurs proposent toute une série de travaux expérimentaux (épreuves ou tests divers, des exercices d'interprétation qui complètent fort utilement cette étude).

Par le choix des exemples et des exercices proposés à la fin du livre, cet ouvrage s'adresse plus aux maîtres des enseignements élémentaires qu'aux maîtres du second degré, mais l'ensemble du livre intéresse tous les enseignants et dans ce sens il complète utilement le petit livre de A. Ferré : *Les tests à l'école*, publié chez Bourrellier en 1949. Les professeurs du second degré en particulier y trouveront une initiation aux méthodes d'approche et de mesure scientifiques en psychologie. Après une initiation à l'observation psychologique plus empirique ou expériences telle que la pratiquent certains professeurs comme J. Brunet, S. Romain, R.-L. Verdier et nous-mêmes et décrite et structurée à plusieurs reprises, la prise de contact avec les méthodes et les travaux présentés dans ce livre s'impose pour les maîtres qui sans formation psychologique préalable veulent observer leurs élèves. Le dernier chapitre suppose toutefois de la part du lecteur une certaine connaissance des méthodes en mathématiques statistiques. L'ouvrage est donc indispensable pour toutes les personnes qui veulent s'initier aux méthodes d'approche et de mesure de la psychologie. Celles-ci y trouveront en outre une bibliographie à jour, simple et complète.

Lucien LEFEVRE.

AUZIAS (Jean-Marie). — *Clefs pour le structuralisme.* — Paris, Seghers, 1968. — 20 cm, 189 p., tabl.

« Le structuralisme est d'actualité. Tout le monde en parle et en débat. Ces **clefs** ouvrent la porte de quelques thèmes majeurs : les rapports du structuralisme avec le marxisme, l'anthropologie, la psychanalyse, la linguistique. C'est à la fois une définition et un mode d'emploi. » Ainsi l'ouvrage est-il présenté par l'éditeur qui nous a accoutumés à de petits traités d'initiation. L'auteur lui-même a déjà publié des **Clefs pour la technique**. Agrégé de lettres modernes, il enseigne à l'Institut national des sciences appliquées de Villeurbanne et à l'Institut d'études politiques de Lyon, compétences exactes et diverses, fort nécessaires en un tel propos.

J.-M. Auzias « s'adresse aux instituteurs » avec le discret espoir de les voir infléchir dans leurs enseignements de semblables lectures : ne peut-on « enseigner aux enfants très jeunes les concepts les plus importants de la moderne théorie des ensembles » ; et, un jour, ne s'apercevra-t-on pas « qu'il faut être aussi calé pour enseigner à la maternelle qu'à l'université » ? (p. 9). D'où ce livre, le premier consacré à la définition et aux applications présentes du structuralisme, ce qui accroît l'intérêt et, disons-le, les difficultés de l'entreprise. C'est peut-être ce qui explique l'ordre adopté par l'auteur et sa méthode d'approche ; après une définition, un peu hésitante (p. 11-27) du structuralisme, J.-M. Auzias aborde les différentes « disciplines structuralistes ». L'analyse tend d'ailleurs, ce qui autorise l'approche expérimentale, à privilégier un auteur et ses œuvres : Ferdinand de Saussure, à propos de structuralisme linguistique (p. 29) ; Georges Dunezil avec l'« histoire structurale » (p. 78) ; Althusser au sujet « du maxisme et des structures » (p. 109) ; Michel Foucault et son analyse, structurale, « de ce qui est à l'œuvre dans le langage » (p. 144) ; Jacques Lacan, « saisissant l'expérience analytique au niveau linguistique où elle se manifeste » (p. 148) et se dénoue. Mais, sans doute, la figure dominante est-elle Claude Lévi-Strauss, « le structuralisme en personne » (p. 86) : « *le structuralisme, c'est Lévi-Strauss* » (p. 11 — souligné par l'auteur). En dépit

de cette affirmation, de la fréquence des citations, des allusions à Lévi-Strauss, de la multiplicité d'emploi des mots « anthropologie », « archéologie », la condensation reste, il est vrai, imparfaite. L'auteur, avec probité, en convient : « le structuralisme c'est Lévi-Strauss, mais ce sont bien d'autres qui ne sont pas dans sa mouvance » (p. 12). Ce n'est pas se livrer à une ironie trop facile que de noter que l'ouvrage de J.-M. Auzias ne répond qu'imparfaitement à une conception structuraliste : en fait, il s'agit de clefs pour les structuralismes, des clefs pour des structuralismes.

Mais après tout, y a-t-il contradiction avec la définition fondamentale ? La plus accessible de toutes celles que fournit l'auteur paraît être la dernière formule du dictionnaire Robert, elle-même empruntée au vocabulaire de Lalande : « ensemble, tout, forme de phénomènes solidaires tels que chacun dépend des autres et ne peut être ce qu'il est, que dans sa relation avec eux. » C'est assez dire la valeur, exemplaire, du langage, « tout, systématisé, déjà donné, préexistant à la parole qui le délivre » (p. 23).

Cependant, dans ce domaine d'élection déjà, les difficultés apparaissent que l'auteur ne nie pas. Sans doute, nul ne contestera la validité de l'analyse, spécifiée et corrélative, de facteurs circonscrits dans un ensemble où ils se différencient et se nouent. Même en s'en tenant à « ici et maintenant », « les choses étant ce qu'elles sont », n'est-ce pas trop au regard des procédures habituelles de la recherche ? N'est-ce pas la revanche de l'espace sur le temps, de l'espace fédérateur, par quoi se manifeste l'architecture, cet « art dominateur » dirait Alain ? N'est-ce pas la condamnation d'un pseudo-cartésianisme qui attribue artificiellement à une analyse temporelle des éléments qui ne s'expliquent que par leurs relations (réciproques) avec les autres éléments, voire avec l'ensemble lui-même ? Dès lors, comment distinguer l'analyse de la synthèse ? Comment, dans une recherche isoler la variable ? Sommes-nous ramenés aux seules recherches sur la personnalité globale de l'enfant ou du maître ? Ces recherches mêmes sont-elles possibles, étant donné les interactions personnelles ? Ne resterait-il que « l'étude du milieu » ? « Tout est dans tout », disait, voilà cent cinquante ans, un pédagogue trop méconnu, Jacotot...

Ces questions restent sans réponses directes. Nous ne pouvons reprocher un tel silence à l'auteur ou aux « structuralistes », car ils s'en tiennent à une problématique descriptive et postulent « la gratuité admirable des sciences humaines » (p. 23). Mais nous craignons bien que la pédagogie ne puisse agréer cette formule, que les éducateurs, en tout cas, ne puissent s'en contenter.

D'autres difficultés apparaissent que l'auteur note, honnêtement, entre le synchronique et le diachronique, entre la coexistence et l'évolution. C'est poser le problème de l'histoire, « non comme la somme de faits empiriques s'ajoutant les uns aux autres, mais comme reprise et développement de formes et de processus » (p. 73). Ce qui est condamné pour J.-M. Auzias c'est l'idée « brunswizienne » d'une « enfance scientifique de l'humanité » la pensée de Lévy-Bruhl pour la mentalité prélogique. Ce qui est proposé, c'est le sens de « permanences, des « mouvements profonds dans les longues durées » (F. Braudel), des grands ensembles intellectuels à dominantes intelligibles, des mythes et symboles interprétés avec intelligence (A. Dumezil), des principes de classification (M. Foucault). Jamais livre cristallisant autour de figures de proue — de Marx à Foucault — n'aura, d'apparence, si bien congédié l'homme de l'histoire. Il est au reste, d'autres remises en question qui affectent davantage encore l'éducateur, même si à première vue elles le flattent. Ne s'agit-il pas, dit J.-M. Auzias de se battre « contre les plus grands maîtres, même un Jean Piaget » (p. 94). de se défaire de « cette illusion archaïque » : croire que « mes enfants seraient l'image de l'adulte que je fus » (pp. 93-94). Le développement de l'individu ne reproduit pas l'histoire de l'espèce. Ce qui est vrai pour l'embryologie ne l'est pas pour la sociologie : celle-ci l'emporte sur la biopsychologie — comme la culture l'emporte sur la nature : « la nature est sublimée

en culture et (depuis, la prohibition de l'inceste) la structure culturelle est le donné fondamental. C'est la culture qui est la nature » (p. 113). « *Il n'existe pas d'homme naturel* » (souligné par l'auteur). Le naturel c'est ce qui est donné : l'homme l'assume par une culture » (p. 92). Le caractère fondamental n'est plus le naturel mais « l'arbitraire [...], imposé conventionnellement. C'est la règle qui constitue, donc, la culture. C'est une loi par laquelle l'organisation est substituée au hasard » (p. 93)...

Peut-être, les instituteurs sollicités trouveront-ils que la sublimation de la nature est une œuvre qui dépend beaucoup plus de leurs initiatives personnelles que des « subdéterminations structurales ». Nous devons dire de l'éducation ce que l'auteur écrit du langage : « il demeure une tâche, une entreprise humaine » (p. 67), sans être assuré de la seconde partie de la phrase, « même si cette entreprise est l'œuvre du langage lui-même » : ou, d'accepter comme J.-M. Auzias l'entend, le cercle vicieux, l'éducation se fait structurale, et on ne voit pas comment l'éducateur en serait responsable ; ou cette responsabilité joue, et il faudrait savoir à quel moment des procédures cette action va insérer une efficacité. Nous sommes amenés à Durkheim cité par l'auteur — non à Célestin Freinet pour qui le mot « naturel » est un maître-mot, non à Henri Wallon qui aurait peut-être concilié : l'être, le milieu et l'environnement ; le diachronique et le synchronique ; le clinique et le statique, l'hérédité, la maturation, l'exercice et le social ; songeons à l'image suggérée par *le développement de la personnalité chez l'enfant* : un tronc de cône incliné où le progrès génétique mènera de la petite surface de base à la surface agrandie et ouverte grâce à des rampes hélicoïdales, la notion large de phases autorisant l'évocation de structures. Et, sans doute, la conciliation entre l'analyse et la synthèse pourrait-elle être assurée par le travail, par la recherche en équipe puisque les équipiers peuvent besogner *simultanément*, image même de la synthèse structurale que le travail d'un seul disloque nécessairement dans le temps...

Le livre est trop riche pour ne pas nous offrir d'autres motifs de réflexion pédagogique « en instituteur ». Ce qui est dit des mathématiques et de la grammaire nouvelles, et aussi de l'apprentissage globalisé de la lecture, est évidemment à porter au crédit des ensembles structurés structurants. Telle remarque sur la signification du silence (p. 59) nous rappelle Maria Montessori. Tout est à retenir par la valeur première du langage, de l'élocution, de l'expression libre, libérée et libératrice. Le propos pourrait être dédié aux « Ecoles du Silence » : « On avait disqualifié le langage — des mots, des mots [...], répétait la cohorte des activistes [...]. On s'aperçut que nous n'avions que le langage, que c'était là notre envahissante réalité humaine spécifique » (p. 35). Encore faudra-t-il ne point prendre à la lettre l'affirmation que « les mots sont des actes ». Au regard des engagements concrets nécessaires, le verbalisme constitue souvent la plus hypocrite des démissions. Nous nous permettrons une autre critique, elle aussi suscitée par la priorité exclusive attribuée à la phonie sur la graphie. « L'orthographe, cette vieille idiote, a fait bien du mal » (p. 47). Le mal nous le découvrons dans ce fait : le pays se prive d'esprits entreprenants, de techniciens efficaces, parce qu'une sélection stupide s'établit à partir de l'orthographe. Que l'on nous pardonne : c'est, non l'orthographe, mais la pédagogie qui en cette affaire est une vieille idiote. Il suffit de modifier les critères d'appréciation. Mais aussi d'établir, ce qui n'existe pas, une pédagogie rationnelle de l'orthographe. Il se trouve que c'est précisément le structuralisme qui peut nous l'apporter — ou, pour mieux dire, une théorie pratiquée des ensembles orthographiques : nous en faisons l'épreuve, bénéfique. Allons plus loin. Comment l'auteur prétend-il assurer la compréhension par le seul appel à la phonie ? Écoutons-le lui-même. « Le cas du pluriel est intéressant puisque [...] il prend place dans la syntaxe » (p. 48). « Une grammaire structurale, [...] c'est une remise en évidence d'un facteur essentiel : le nombre » (p. 52). Or l'auteur constate que « 50 mots seulement se prononcent de façon différente au pluriel sur 25 000 environ » (p. 53). C'est montrer

combien l'orthographe est plus signifiante que la phonie. A quelque 300 observations près, nous avons une langue intelligible grâce à la graphie. « Ils prononcent faim, disait, amer, un chef d'Etat du Tiers Monde à propos d'une récente conférence, mais ils écrivent fin ». Que Minerve nous préserve des confusions de termes, auxquelles Confucius assignait le début des guerres...

Pour terminer, soulignons l'humour de propos, la saveur des exemples, l'érudition des analyses. Le ton monte, parfois, jusqu'à la polémique (« les requins de Paris et les requineaux de province » (p. 11) sont d'honorables universitaires), une ironie qui frôle le féroce : « Immenses savants, Sapir, Bloomfield, sont seulement connus des vicieux qui veulent s'instruire » (p. 44). Mais il arrive aussi que le style de l'auteur soit obscur ou difficile à lire : « Rupture épistémologique qui fait en chaque civilisation le chercheur désormais ne déniche plus les continuités apparentes mais les continuités réelles » (p. 71). Il est d'ailleurs dommage que le livre ne commence pas par un glossaire. De toute manière, J.-M. Auzias est resté fidèle à sa formule : « Ce qui est simple est faux [...] Le vrai n'est que dans le complexe. Il faut nous débarrasser de la dialectique [...] ; du mythe de l'explication par des facteurs simples » (p. 14). C'est pourquoi, sans doute, ce livre fourmille d'idées et bouillonne de vie. « En instituteur », souhaitons pourtant une réédition d'expression encore plus simple. N'est-ce pas un précepte d'enseignant : lorsque les problèmes sont compliqués par nature, il est bon que les maîtres ne le soient pas par tempérament...

Jean VIAL.

CLASSE (Arnould). — **Initiation aux sciences de l'éducation.** — Paris. Colin-Bourrellier, 1967. — 24 cm, 180 p., fig., bibliogr. (Education et culture).

L'ouvrage d'A. Classe ne prétend pas être un traité des sciences de l'éducation. Il vise seulement à situer les apports de plusieurs disciplines à la compréhension du fait éducatif et à faire apparaître ainsi les tendances nouvelles qui se dessinent dans les différents secteurs de l'éducation.

Si le vocable de « sciences de l'éducation », s'est substitué à celui de « pédagogie », c'est que la représentation que l'on se fait actuellement du fait éducatif s'est profondément transformée. On est passé du normatif au positif. « Au lieu de formuler des idéaux a priori et d'énoncer des règles pour réaliser ces idéaux, il convient de considérer l'éducation comme un fait, comme une réalité qui peut être observée, décrite, analysée, expliquée ». Cela ne signifie pas que le problème des finalités de l'éducation ne se pose plus, mais que ces finalités doivent être recherchées à partir d'une étude du développement de l'individu et de l'évolution de la société.

C'est l'objet de la première partie, « éducation et axiologie », que de dégager cette axiologie. A. Classe montre que notre système d'éducation s'arrache difficilement à des stéréotypes et à des habitudes qui sont héritées d'une longue tradition. En retard sur la société moderne, mais progressivement contraint à des changements, notre enseignement est en proie à de multiples contradictions : à la fois rationaliste et empiriste, formaliste et réaliste, il satisfait mal aux exigences d'un monde caractérisé par le dynamique et la mobilité sociale. Il devient urgent d'opter pour l'avenir. A. Classe accepte sans réserve l'idée que les progrès de la science et de la technique ouvrent à l'homme des horizons radieux et qu'il suffit d'y consentir. « A une humanité timorée et impuissante s'est substituée une humanité audacieuse et sûre d'elle-même, tournée vers la conquête et l'aventure. c'est-à-dire vers la liberté et le bonheur pour tous ».

Les trois autres parties de l'ouvrage traitent respectivement des rapports de l'éducation avec la biologie, la psychologie et la sociologie. Chacune d'elles est centrée sur un thème : la croissance, le learning, les milieux éducatifs, autour duquel sont regroupées un grand nombre de notions qui donnent une idée du vaste champ de recherches ouvert aux sciences de l'éducation, de leurs méthodes d'approche et de leurs perspectives théoriques. Certaines données plus précises sont présentées, concernant par exemple la mesure du learning ou les phénomènes perceptifs, accompagnées de commentaires pédagogiques. Les choix qui sont faits ici, dans un ouvrage qui ne se voulait pas exhaustif, mais suggestif, sont orientés par le souci de montrer que les faits observés et les théories développées par les sciences humaines imposent une conception « progressiviste » de l'homme : l'homme est une réalisation progressive, inséré dans une réalité dont l'essence est le changement. Il s'ensuit que l'éducation n'est pas une adaptation à la société ou à des vérités immuables, mais, selon la célèbre formule de Dewey, un processus de « reconstruction de l'expérience ». A. Clausse a explicité ces thèmes dans un ouvrage plus récent, **Pédagogie rationaliste**.

On tombe facilement d'accord avec l'auteur sur cette perspective générale. Trop facilement, car dans sa généralité elle masque les contradictions de la vie sociale et du psychisme individuel. Il n'est pas évident que tout changement soit positif, que tout dépassement soit fécond, dans n'importe quelles conditions. A cet égard on peut regretter que soient passés sous silence les travaux des psychologues, des démographes, des sociologues qui ont mis en évidence les conflits et les inégalités que l'on observe actuellement dans le développement culturel de nos sociétés. L'analyse de ces conflits, de ces inégalités, de ces contradictions constitue justement la tâche spécifique des sciences de l'éducation, par opposition aux utopies toujours euphoriques des doctrines « pédagogiques ».

Disons pour finir que nous nous étonnons que l'auteur limite à trois disciplines l'ensemble des sciences de l'éducation. Et l'économie ? Et la démographie ? Et l'histoire ? Et la psychologie sociale ? Et la linguistique ? Et la psychanalyse ? Non seulement on souhaiterait que leur contribution soit évoquée, mais que soit posé le problème d'articulation de toutes ces disciplines dans ce domaine d'application qu'est l'éducation.

Gilles FERRY.

GOODACRE (E.-J.). — Teachers and their pupils' home background. (Les instituteurs et le milieu familial de leurs élèves.) — Slough, National Foundation educational research in England and Wales, 1968. — 24 cm, 170 p., tabl., bibliogr., index. (Teaching beginners to read. Report 2).

Le livre présenté ici est le deuxième rapport concernant une recherche commencée en 1958, dont le premier rapport s'intitulait **La lecture dans les classes enfantines** (1). Il a trait aux attitudes des instituteurs à l'égard du milieu familial de leurs élèves, à leur niveau d'exigence et à leur jugement à l'égard de ces élèves.

L'étude a porté sur une centaine d'écoles de la région de Londres. Des questionnaires ont été remplis par les instituteurs et les directeurs d'écoles ; ils avaient trait à certains caractères de l'école et du quartier, à l'appréciation du milieu familial

(1) Goodacre (E.). — **Reading in infant classes**, N. F. E. R., Slough, 1967. Le terme « infant » s'applique, dans les écoles anglaises aux enfants de moins de 7 ans. L'école enfantine (infant school) comporte deux années, au cours desquelles on apprend à lire.

de chaque élève aux points de vue social, économique et culturel, à des données personnelles concernant les enseignants (âge, origine sociale, expérience pédagogique) et à des jugements sur le niveau et les progrès des élèves ; un test standardisé de lecture a également été utilisé pour apprécier ce niveau.

Voici les principales conclusions de l'enquête.

Dans l'ensemble, les instituteurs attachent une grande importance au milieu familial de l'élève à qui ils doivent apprendre à lire. Ils considèrent en particulier que l'existence à la maison de livres adaptés au niveau des élèves facilite l'apprentissage de la lecture. Le milieu familial leur semble influencer particulièrement le désir d'apprendre à lire et la rapidité de l'apprentissage.

Les instituteurs se fondent essentiellement sur les aspects culturels et de motivation pour caractériser le milieu familial. La tâche de l'instituteur est jugée plus facile lorsque la famille accorde de l'importance à l'acquisition de la lecture. L'aide que les parents peuvent apporter à l'élève est également considérée comme importante.

On note cependant que les instituteurs n'ont pas une connaissance directe du milieu familial des élèves ; ils ne voient qu'environ deux tiers des parents, et seulement à l'école ; leurs appréciations se fondent donc plutôt sur le comportement des élèves, sur leur aspect plus ou moins soigné, sur l'état de leurs vêtements.

On constate aussi que les instituteurs n'ont pas toujours une connaissance précise de la profession du père de leurs élèves, surtout lorsqu'il s'agit de professions manuelles, dont ils apprécient mal le niveau de qualification et le degré de responsabilité. Il s'ensuit que dans les quartiers populaires, les instituteurs tendent à considérer leur classe comme homogène, non seulement socialement mais intellectuellement.

L'influence des appréciations concernant le milieu familial semble avoir moins influencé les jugements sur la réussite des élèves que le type d'école. Les instituteurs d'écoles uniquement enfantines (jusqu'à sept ans), semblent juger leurs élèves plus favorablement que les instituteurs d'écoles mixtes, comprenant les classes enfantines et les autres classes primaires.

Malgré l'importance accordée par les instituteurs au milieu familial de leurs élèves, il semble que leurs attitudes sont plus liées à leur propre personnalité qu'aux facteurs sociaux eux-mêmes. En particulier, la sévérité de leurs jugements sur le milieu familial est d'autant plus grande, la confiance qu'ils ont dans la possibilité de faire surmonter à leurs élèves un handicap culturel d'autant plus faible qu'ils ont des conceptions pédagogiques plus autoritaires.

Les attitudes des directeurs semblent avoir une influence indirecte, par l'effet plus ou moins stimulant qu'elles exercent sur les ambitions pédagogiques des instituteurs.

Certains des résultats obtenus tiennent sans doute aux différences entre types d'écoles. Ainsi, dans les écoles enfantines, l'accent est surtout mis sur le développement individuel, alors que dans les écoles mixtes, la socialisation est jugée plus importante ; les jugements portés sur les élèves sont assez peu comparables pour cette raison ; il est difficile de dire si cette différence tient à l'âge des élèves ou à la composition du corps enseignant (il y a plus de femmes dans les écoles enfantines). La position dans l'école modifie l'appréciation du milieu familial, en particulier parce que les directeurs et les instituteurs n'ont pas le même type de contacts avec les parents. L'origine sociale des instituteurs joue assez peu, car ils semblent, dans leur majorité, avoir adopté le système de valeurs de la classe moyenne à laquelle leur profession les rattache.

L'étude entreprise par Goodacre allie une observation systématique, étendue à

un échantillon important, qui peut être considéré comme représentatif des écoles londonniennes, à une analyse très fouillée. Comme on a pu le voir par la forme des conclusions auxquelles l'auteur aboutit, elle s'est beaucoup plus proposé d'étudier les attitudes des enseignants que l'effet direct du milieu familial sur la réussite scolaire et l'adaptation des élèves. On peut penser que le milieu familial a un effet propre sur cette réussite ; mais l'étude montre clairement que la façon dont il est perçu par les enseignants et les attitudes qu'il suscite chez eux jouent aussi un grand rôle. On est frappé à cet égard des conséquences que peut avoir un manque d'information de leur part sur les professions et les échelles de valeur des différents milieux.

Françoise Bacher.

JACKSON (Philip-W.). — *Life in classrooms.* (La vie dans la classe.) — New York, Toronto, London, Holt, Rinehart and Winston, 1968. — 22 cm, 177 p., tabl.

Des efforts sont entrepris actuellement aux Etats-Unis pour restructurer les établissements scolaires selon des formules nouvelles, mais les écoles américaines, en grande majorité, sont encore constituées de classes juxtaposées. P.-W. Jackson s'attache à analyser la vie scolaire dans le cadre de la classe traditionnelle et son étude porte sur l'enseignement élémentaire, car c'est là que les écoliers américains contractent des habitudes durables qui demeurent durant le reste de leur scolarité.

L'auteur met d'abord l'accent sur quelques idées simples dont il tire toutes les conséquences avec subtilité et un sens aigu des réalités. La classe, remarque-t-il est un lieu relativement surpeuplé. Les adultes n'accepteraient pas de travailler en permanence en si grand nombre dans un espace si restreint. Les élèves sont presque constamment placés en situation d'attente : attendre pour prendre la parole, pour utiliser tel moyen d'enseignement, pour entrer ou sortir de la classe, etc. Il y a là un obstacle majeur à l'expression spontanée et à la réalisation des projets selon l'humeur des enfants. On exige d'eux un équilibre délicat : ne pas s'engager trop dans l'action, mais aussi ne pas se désintéresser des tâches scolaires.

Autre caractéristique de la vie en classe : les enfants sont soumis à une évaluation constante non seulement de leurs résultats scolaires, mais aussi de leurs comportements en face de l'institution. Et la pression sociale provient à cet égard aussi bien des élèves que des professeurs. Les attitudes adoptées en regard par les enfants vont de la soumission à la tricherie.

La classe est enfin le champ d'exercice d'un pouvoir. Alors qu'en général l'intervention des parents à l'égard des enfants consiste seulement à les protéger par des interdictions, l'enseignement impose de surcroît des tâches à réaliser dans un cadre donné. Mais, alors que les adultes engagés dans un travail peuvent, en toute extrémité, quitter leur emploi, les enfants sont assujettis à l'école.

Ainsi, les élèves n'assimilent pas seulement des connaissances intellectuelles, ils élaborent également des conduites, et celles-ci varient selon les individus. La réussite scolaire suppose l'adoption d'un ensemble d'attitudes désigné par l'auteur sous le nom de « Hidden curriculum » (Programme caché).

On peut s'interroger sur les sentiments des jeunes vis-à-vis de l'école. Il est étrange que ce sujet ait été peu étudié aux Etats-Unis comme en France. L'auteur dresse un bilan des enquêtes américaines. L'hostilité n'est le fait que d'une minorité restreinte encore que non négligeable. Mais, des sentiments d'insatisfaction apparaissent également dans la majorité. Les garçons sont plus nombreux que les filles

à manifester leur opposition. Les professeurs perçoivent très inégalement les attitudes de leurs élèves. Un long développement porte sur ce dernier point. Ce sont les garçons rebelles et les filles satisfaites de la vie scolaire qui sont le plus facilement identifiés par les enseignants.

Mais dans quelle mesure les élèves participent-ils réellement à la vie de la classe ? Durant l'entre-deux-guerres, des études ont porté sur l'attention manifestée par les enfants durant les cours. Les observations entreprises ont révélé que, selon leurs attitudes extérieures, une majorité des élèves paraissent attentifs. Cependant, on peut s'interroger sur le mode et la qualité de cette attention. En fait, depuis 1945, on s'est davantage intéressé à la manière dont les élèves participent qu'à leur attention proprement dite. Le problème n'est pas tant de susciter l'attention pendant la classe que de favoriser un engagement plus durable de leur part dans la vie et les tâches scolaires.

Mais comment les professeurs envisagent-ils leur travail en classe ? Des interviews ont été réalisées auprès d'une cinquantaine d'enseignants jugés remarquables par leur entourage. Ces professeurs font preuve de spontanéité et d'enthousiasme mais ils s'intéressent peu à l'évaluation scientifique des résultats scolaires. Ils estiment créer dans leur classe un climat informel favorisant l'expression des élèves. Ils attachent beaucoup d'importance aux réussites individuelles. Ils se soucient de préserver leur autonomie professionnelle face aux contingences extérieures : programmes ou interventions de l'administration. Bref, ils envisagent leur métier davantage comme un art ou un apostolat que comme une science.

Les analyses précédentes nous aident à comprendre pourquoi les recherches pédagogiques n'ont eu jusqu'ici qu'une influence limitée sur le déroulement des classes américaines. Les travaux sur l'apprentissage, par exemple, se sont déroulés dans des situations très différentes de la classe traditionnelle. Entre autre, les chercheurs ont travaillé surtout auprès d'individus tandis que les professeurs sont confrontés avec des groupes. Les conclusions de ces recherches ne sont donc pas applicables facilement dans la réalité scolaire d'aujourd'hui. Et, lorsqu'on demande aux professeurs de définir davantage leurs objectifs et leurs stratégies pour évaluer ensuite avec précision les résultats, cette approche qui s'inspire de celle des ingénieurs, méconnaît certaines exigences de la classe traditionnelle. Les professeurs doivent en effet tenir compte de la spontanéité des élèves. Beaucoup d'événements sont imprévisibles. Il faut prendre en considération la complexité des relations humaines comme des valeurs en cause dans les petits incidents de la vie quotidienne.

Les recherches des spécialistes de l'apprentissage, des ingénieurs, des cliniciens sont utiles, mais souvent elles n'aboutissent pas à des conclusions directement applicables en classe. Il serait bon avant toute chose de faire porter les efforts sur l'analyse des processus qui se développent en classe, pour mieux comprendre ce qui s'y passe effectivement.

Sans doute peut-on regretter que ce livre ne rende pas compte de la contestation de la classe qui se développe actuellement aux Etats-Unis et débouche sur l'expérimentation d'un nouveau modèle d'établissement fondé sur l'alternance entre le travail individuel, la participation à des petits groupes, l'assistance à des cours donnés à des publics nombreux. Mais, ce n'était pas là le but de l'ouvrage. Tel quel, il offre au praticien une mine de renseignements. Il analyse avec subtilité les enquêtes existantes. Il présente une réflexion profonde, suggestive, originale.

Jean HASENFORDER.

KAPLAN (Max). — *Foundations and frontiers of music education.* (Bases et champs de l'éducation musicale.) — London, New York, Rinehart and Winston, 1966. — 24 cm, 262 p., tabl., index, bibliogr.

Les recherches réalisées aux Etats-Unis dans le domaine de la psychologie de la musique sont, avec tout ce qu'elles ont d'original mais aussi de discutabile, mieux connues en France que celles qui se proposent de traiter de la musique et des musiciens d'un point de vue sociologique. Ces travaux sont pourtant assez nombreux si l'on en juge par l'importante bibliographie fournie par M. Kaplan dans son ouvrage *Foundations and frontiers of music education* ; il cite par contre fort peu d'études publiées en Europe (1).

L'auteur présente tout d'abord les plus importantes des idées émises dans ce domaine. Il propose ensuite le matériel ainsi rassemblé comme thème de réflexion aux éducateurs chargés d'enseigner la musique dans les établissements scolaires. Il est évident que son but est d'amener les maîtres à prendre conscience du rôle social qu'ils doivent assumer, et de la responsabilité qu'ils détiennent, de par leurs fonctions, vis-à-vis de la communauté. Ce résultat acquis, il resterait à repenser entièrement les normes d'une éducation musicale qui serait accessible à tous et dont les effets se traduiraient par une participation effective de tous les individus, dans toutes les classes sociales et à tout âge, au phénomène musical. Pour arriver à ce but, M. Kaplan suggère de s'appuyer sur les résultats d'enquêtes systématiques menées selon les méthodes habituelles de la sociologie.

M. Kaplan pense que la société américaine traverse actuellement, après les extraordinaires bouleversements qu'elle a connus depuis le siècle dernier, une période transitoire qu'il appelle « *cogno society* » ; celle-ci doit amener progressivement l'avènement de la « *cultivated society* », caractérisée par un équilibre harmonieux entre travail, loisirs et culture.

L'éducateur vit dans le présent, mais agit sur le futur. Dans le présent, arts et société sont antagonistes parce que les valeurs de celle-ci sont à dominante pragmatique. Mais si, peu à peu, on arrive à orienter valablement les loisirs, de nouvelles valeurs pourront se dégager. Dans cette perspective l'art, portant en lui-même sa propre fin, et l'expérience esthétique, forme particulière et indépendante de la connaissance, sont à la fois moyen et but.

Les rapports de l'art et de la société sont très complexes. Il faut maintenant envisager le cas particulier de la musique.

Comme tous les arts, la musique est un moyen d'expression : le langage musical est organisé, il est doté d'une signification propre, indépendante des circonstances de la composition (fonction symbolique). Et pourtant sa diffusion, c'est-à-dire le problème de la « consommation », peut être le fait de personnes qui ne sont en rien des artistes (fonction accidentelle). Si la pratique de cet art est orientée vers l'expérience esthétique individuelle (mise en valeur de qualités d'exécutant, de facultés créatrices, amenant un affinement appréciable de la sensibilité et du jugement esthétique), on peut dire qu'elle a une fonction personnelle. Mais elle a de plus, par rapport à d'autres arts, le privilège d'être un art authentiquement collectif. La réalisation de certaines de ses formes exige la création de groupes (orchestre, chorale) dont l'entière activité est consciemment dirigée vers un événement futur, le concert. Lors de la préparation d'un concert, une évolution significative des

(1) Il existe notamment dans ce domaine une intéressante littérature en langue allemande. M. Kaplan en retient un ouvrage de Silbermann (deux livres de cet auteur ont été traduits en français pour la collection « Bibliothèque internationale de musicologie », aux P. U. F.). Il ne pouvait évidemment pas avoir connaissance de l'important ouvrage de A. Moles, *Sociodynamique de la culture*, récemment édité.

rapports entre les exécutants et le chef, et les exécutants entre eux, se manifeste dans le temps ; tout se passe comme si des véhicules de communication se créaient entre eux, en sus de la musique qui reste pourtant le plus important.

D'un autre point de vue, exécutants et auditeurs dépendent les uns des autres. La relation idéale entre créateur et « consommateur » est toujours celle qui est la plus directe. Elle est rare en musique, par définition, la relation la plus courante étant du type créateur-interprète-auditeur. La pratique instrumentale retire l'élément intermédiaire. La reproduction sonore, au contraire, en ajoute un autre. De plus, elle exclut systématiquement l'élément créativité qui intervient toujours au concert (jamais les conditions de deux concerts ne sont exactement les mêmes).

En conséquence, l'éducation musicale doit, d'une part, s'efforcer de favoriser la participation sous toutes ses formes et, d'autre part, amener les élèves à devenir un auditoire actif et responsable. Par le moyen des enfants qui fréquentent l'école, on peut espérer influencer l'usage qui est fait dans les foyers des moyens de diffusion modernes et certains choix des adultes. On peut aussi créer un nouveau mode d'échange entre l'école et les parents en favorisant les concerts donnés par les élèves et leurs maîtres. Attirer de nouveau les adultes vers l'école est un premier pas vers une intervention plus directe : la diminution des heures de travail leur rend possible de recevoir une formation appropriée, s'ils en manifestent le désir. Tout repose sur la personnalité de l'éducateur dans la mesure où celui-ci accepte de repenser le rôle de l'école et le sien propre dans cette perspective.

C'est en effet un autre problème important que celui de la condition sociale du musicien.

Les musiciens ne forment pas un groupe homogène. Leurs rôles sociaux sont d'une grande diversité. Il y a d'abord une différence que l'on se plaît souvent à souligner, celle qui existe entre amateur et professionnel. Etre payé pour une activité musicale, affirme M. Kaplan, n'est nullement l'indication d'une habileté supérieure à celle d'un amateur. La différence vient plutôt de ce que l'amateur est concerné en premier lieu par l'expérience musicale, le professionnel par ce qu'il fait de la musique.

Mais il y a encore d'autres différences importantes dans la structure même de la profession, compliquées du fait de la formation différente donnée aux musiciens dans les conservatoires et les écoles publiques, les uns insistant sur la formation technique et méconnaissant l'aspect culturel qui est la vocation des autres. Dans la société, de toute façon, est encore largement admis le mythe de l'artiste-anomalie.

L'éducateur, placé au cœur des relations qui pourraient s'établir dans la « cultivated society » entre artistes, public et distributeurs, telles qu'elles ont été définies précédemment, est celui qui peut le mieux contribuer à détruire ce mythe. Du même coup, son statut social se trouverait définitivement établi.

Il faudrait maintenant rendre compte du chapitre conclusif. Les idées dont les grandes lignes viennent d'être esquissées sont destinées à justifier le projet de M. Kaplan, jeter les bases d'un « planning » de l'éducation musicale aux Etats-Unis et, sur un plan plus général, celles d'une sociologie de l'éducation musicale. En définitive, ce projet semble être très ambitieux dans ses intentions. Compte tenu de l'existence toute récente de ce domaine qu'est la sociologie de la musique et donc de l'absence de travaux solidement établis, l'auteur se trouve malheureusement amené trop fréquemment à se contenter de l'énumération de souhaits ou de questionnaires à utiliser dans des enquêtes qui restent à faire. De plus sur certains points particuliers, la multiplicité des problèmes envisagés amène l'auteur à des considérations assez superficielles, surtout lorsque, de la sociologie, il déborde comme

c'est inévitable, sur la psychologie individuelle. L'ouvrage de M. Kaplan offre donc, de ce fait, de nombreuses idées de recherche, mais guère de faits solidement établis sur lesquels celles-ci pourraient prendre un solide point d'appui.

Marie-Germaine DORGEUILLE.

POLYA (G.). — La découverte des mathématiques. — Paris, Dunod, 1967. — 26 cm, 2 t., fig., index, bibliogr. — Tome I : Les modèles. Tome II : Une méthode globale. (Collection Sigma 9.)

Cet ouvrage est la traduction de deux volumes parus à New York en 1962 et 1964. Constatant l'insuffisance de la préparation des professeurs de mathématiques de l'enseignement secondaire, surtout en ce qui concerne les méthodes de résolution des problèmes, l'auteur se propose de donner, par des exemples concrets, une description de ces méthodes, et la façon de les enseigner efficacement : « Le but d'une description soignée d'un exemple est de suggérer un procédé plus général ou un modèle qui puisse guider le lecteur devant des situations similaires. »

Cet ouvrage est la suite de deux autres, dont l'un a déjà été traduit en français : **Comment poser et résoudre un problème** (Dunod), mais il n'est pas indispensable d'avoir lu les premiers pour aborder celui-ci.

Le premier tome, intitulé **Les modèles**, comporte de nombreux exemples de problèmes et raconte, de façon très vivante, la petite aventure que représente souvent leur résolution sans négliger le stade préliminaire, l'examen critique de la donnée : le problème est-il raisonnable, les données sont-elles suffisantes pour déterminer l'inconnue, ou bien insuffisantes, ou redondantes ? etc... Les « modèles » évoqués par le titre sont, en fait, des modèles de résolution, des façons d'aborder un problème, généralisables à des cas variés. C'est ainsi que sont décrits successivement dans plusieurs de leurs applications le « modèle des deux lieux » (constructions géométriques) le « modèle cartésien » (mise en équation) la récurrence (triangle de Pascal), la superposition de plusieurs cas particuliers conduisant à un cas général.

Dans le deuxième tome, qui a pour titre **Une méthode générale**, l'auteur, s'inspirant du **Discours de la méthode** de Descartes se propose d'arriver à une méthode applicable à tous les genres de problèmes mathématiques ou non. Ayant défini la notion de problème, il distingue dans ce genre deux grandes catégories : les problèmes de recherche (trouver une ou plusieurs inconnues) et les problèmes de démonstration. Dans les deux cas, il s'agit de constituer une chaîne, articulée logiquement, pour relier point de départ et point d'arrivée. Les nombreux exemples concrets qui suivent, permettent de voir comment la procédure de résolution est liée au type de problème, quelle est sa progression, des jalons sont posés, des directions de recherche indiquées, l'importance de l'attitude mentale devant un problème à résoudre est soulignée, le lecteur voit se dessiner une technique de recherche, en particulier par l'« extension » des « modèles » décrits dans le premier tome. Une représentation géométrique du processus de résolution contribue à faire prendre conscience au lecteur des procédés possibles et, du même coup, à lui permettre de les organiser, de les ordonner efficacement.

Les conseils et directives données concernent aussi bien celui qui est aux prises avec la résolution d'un problème quelconque, que l'enseignant qui souhaite donner aux élèves, non seulement un savoir, mais encore un « savoir-faire », la meilleure manière d'utiliser ses connaissances. D'où quelques règles pédagogiques simples : « ce que le professeur dit durant sa classe n'est pas sans importance,

mais ce que les étudiants en pensent l'est mille fois plus », etc... Donc enseignement socratique, donnant aux étudiants une large part dans la découverte, et en particulier dans la formulation des problèmes. Obtenir toujours une motivation maxima : ne traiter que des questions qui intéressent les élèves, autant que possible en liaison avec la vie quotidienne. Éviter les problèmes purement routiniers qui illustrent ou ne mettent en pratique qu'une seule règle, isolée de tout contexte général et qui omettent, de ce fait, deux phases importantes de l'apprentissage : la phase exploratoire et la phase d'assimilation.

Citons pour terminer une boutade de l'auteur qui répondra à une question que se pose peut-être le lecteur : « Les mathématiciens contemporains travaillent davantage avec des ensembles, des opérations, des groupes, des champs, etc..., qu'avec la vieille géométrie et l'algèbre. Par conséquent nous devons enseigner ces choses avant d'enseigner les vieux sujets. Ceci est une opinion, en voici une autre du même genre : Les adultes américains, à notre époque, font beaucoup plus de kilomètres au volant de leur voiture qu'à pied. Donc nous devons enseigner aux bébés à conduire une voiture avant de leur apprendre à marcher. »

Les 360 pages de texte sont complétées, en annexe par 93 pages de corrigés d'exercices et un index alphabétique.

Monique PETIN.

SCHESTAKOW (A.-W.). — L'enseignement programmé et les machines à enseigner en U.R.S.S., trad. du russe. — Paris, Dunod, 1968. — 22 cm, 210 p., pl., fig., tabl., dépl. (Sciences du comportement n° 5.)

Groupés sous un titre global, les 14 chapitres qui forment l'ouvrage de Schestakow veulent être une contribution à une rationalisation des procédures d'enseignement. Un premier examen du sommaire fait apparaître qu'il s'agit d'abord (chap. 1 et 2) d'une réflexion générale sur l'enseignement programmé, étudié dans le contexte de disciplines littéraires, scientifiques et techniques. L'accent est mis constamment sur l'importance que peut revêtir l'enseignement programmé en tant que suite de séquences ordonnées d'actions ainsi que sur l'idée d'un contrôle de l'efficacité de cet enseignement.

La moitié de l'ouvrage (chap. 3 à 9) donne ensuite des exemples nombreux de machines à enseigner utilisées actuellement en Union soviétique. Ces exemples concernent d'ailleurs les machines les plus simples et les plus complexes (de type Examiner et Repetitor). Si cette partie, très technique, qui fait du pédagogue un véritable technicien et même un technologue s'appuie sur le nombreux schémas et des organigrammes, c'est surtout parce que les Soviétiques s'attachent actuellement à la notion de contrôle de l'assimilation des connaissances et qu'ils pensent que ce contrôle est « un moment important de l'action pédagogique » puisqu'il est une des conditions de l'apprentissage ultérieur de connaissances. Il semble bien, dans une telle perspective, que les chercheurs soviétiques s'intéressent très fortement au fait qu'il faut maîtriser des instruments utilisés lors d'un apprentissage : mécanismes de lecture (codage, décodage), mécanismes de calcul (utilisation de procédures) afin de pouvoir atteindre un autre objectif plus éloigné mais plus fondamental : « apprendre à apprendre ». Les 4 derniers chapitres (chap. 11 à 14) donnent des exemples concrets d'emploi de différents types de machines dans le cadre d'écoles et d'enseignements à des niveaux différents.

Si l'on analyse plus en détail les grandes lignes directrices de l'ouvrage, on peut mettre d'abord l'accent sur la nécessité (reconnue par tout le monde et dans

tous les pays) d'une évolution des méthodes pédagogiques et sur le fait que les formes d'enseignement traditionnel (chap. 1) ne sont plus adaptées aux besoins actuels. Il faut améliorer au plus vite le rendement des études puisque celles-ci doivent être assimilées plus vite, dans des intervalles de temps aussi courts que possible (p. 2). Dans cette perspective de l'apprentissage de connaissances plus nombreuses, l'enseignement programmé apparaît comme un moyen particulièrement efficace et ceci d'autant plus qu'il peut contribuer à des actions de « recyclage » dans le cadre d'une éducation permanente. Cette efficacité permet — et surtout permettra dans l'avenir — de remédier aux insuffisances des cours et des enseignements collectifs pour lesquels il est impossible de vérifier le degré exact d'assimilation par l'élève de la matière enseignée, et d'augmenter l'activité des élèves. Le chapitre 3 insiste, en particulier, sur la différence entre les notions de structure logique d'une discipline et celle d'algorithme d'enseignement de cette discipline, la première répondant au contenu de l'enseignement et la seconde indiquant comment la matière à enseigner doit être transmise.

Ces bases théoriques étant posées, les auteurs recensent (chap. 4) les analogies existant entre des processus d'enseignement et des systèmes de commande automatique et montrent, à l'aide de schémas (p. 22 et 23), les différences entre processus d'enseignement à cycle fermé avec les machines de type « Répétitor » et processus d'enseignement à cycle ouvert avec les machines de type « Examiner ». Ils examinent ensuite les problèmes de rétroaction et ceux qui concernent surtout les « organes d'entrée » des machines à enseigner (réponse à choix multiple, chiffrée, construite) et les « organes de sortie » qui assurent, eux, la transmission de l'information dans le sens machine-élève. Ils passent enfin en revue quelques problèmes de programmation ainsi que les règles qui doivent être observées au moment de la construction de machines à enseigner (simplicité de construction, accélération du processus d'enseignement, possibilité de libérer le maître de certaines tâches techniques, changement de programme, simplicité de codage, de commande, cadence individuelle d'apprentissage). Une classification, à partir de ces critères, de types de machines à enseigner fait apparaître d'abord la « classe » des machines de type « Examiner » (chap. 5 à 8 inclus), celles-ci présentant deux caractéristiques principales : interdépendance étudiant-machine et fonctionnement selon des programmes de type linéaire. Six machines sont présentées successivement selon le plan suivant :

- description générale de la machine ;
- présentation de tableaux de connexion (avec de nombreux schémas à l'appui) ;
- possibilités de travail de la machine ;
- mode d'utilisation.

OM 1 est une machine à enseigner servant notamment au contrôle des connaissances des étudiants dans différentes disciplines. OM 4 permet, elle, une étude approfondie par une personne seule d'une matière programmée ainsi que le contrôle de connaissances dans diverses branches d'enseignement. OM 7 est prévue pour la communication des connaissances dans un enseignement programmé ainsi que pour le contrôle de ces connaissances. OM 12 permet la correction d'exercices de contrôle, peut servir à la correction d'examens, et sert aux autodidactes qui veulent approfondir une matière donnée. Son principe de fonctionnement repose sur la comparaison des réponses données aux réponses contenues dans le programme. OM 9, à programme ramifié, peut être utilisée pour des exposés, de travaux pratiques, des séminaires ou des examens. Elle est surtout employée pour approfondir des matières techniques et des traductions en langue russe. Cette machine, perfectionnée, peut analyser et évaluer le degré d'assimilation de la matière enseignée.

OM 9-2 sert principalement à contrôler les connaissances dans les disciplines techniques et peut être utilisée également en auto-contrôle (la note étant, dans ce cas, indiquée par des voyants lumineux).

Cependant, face à ces machines à enseigner simples, de prix accessible mais dont les possibilités sont assez limitées, est apparue très rapidement l'idée d'utiliser des *ordinateurs* dans l'enseignement programmé (chap. 10). Pour répondre à la double question : Que doit-on automatiser ? Quelle place peut prendre l'ordinateur dans l'enseignement ? les chercheurs soviétiques ont d'abord analysé un modèle de processus d'enseignement qui met en relief quatre sortes de « données » : mesure de connaissances préliminaires de l'élève — présentation des connaissances — contrôle des connaissances (confirmation des bonnes réponses et analyse des mauvaises réponses) — compréhension et fixation des connaissances. La réflexion sur ce modèle fait apparaître, selon eux, que l'enseignement peut être automatisé au niveau de la présentation des connaissances, du contrôle (questions à l'élève) et au niveau de l'évaluation des réponses et qu'il est possible ainsi d'envisager 3 structures de base concernant le problème questions-réponses :

- structure, *parallèle* dans laquelle une question n'est pas dépendante de la réponse à une autre question ;
- structure par *séries* où, au contraire, une question n'est posée qu'en fonction de celle qui la précède ;
- structure *ramifiée* dans laquelle toute réponse fautive (ou incomplète) est expliquée et où le passage à la question suivante tient compte des caractères de la faute commise. Ainsi, dans cette optique, est-il légitime de mettre l'accent sur le problème-clé du contrôle, donc sur celui de la notation qui doit faire intervenir l'idée de « poids » d'une réponse.

En fonction de ces impératifs est proposé un dispositif complet d'enseignement programmé comprenant : un calculateur, des consoles d'interrogation d'élèves (avec téléscripteur, pupitre de commande, clavier numérique), et des blocs de jonction.

Le chapitre 10 présente l'aménagement d'une classe spéciale visant à améliorer le rendement de l'enseignement (augmentation de l'activité des étudiants et plus grand profit pour le travail individuel du professeur et des étudiants). Cette classe, dans son ensemble, se compose des principaux éléments suivants : pupitre de commande du professeur, appareil de présentation des résultats de l'élève, tableau indicateur, projecteur pour diapositives, écran, jonctions électriques. Dans la dernière partie (chap. 11 à 14) sont présentés différents exemples de réalisations en U.R.S.S.

Les auteurs relatent d'abord les observations concernant l'emploi d'automates (ici un contrôleur automatique OM-8K) pour le contrôle des connaissances d'élèves se préparant à des examens. Les questions sont posées sur cartes, le contrôleur enregistrant et vérifiant les réponses données sous forme de nombres. Est donné ensuite un exemple de l'utilisation de l'enseignement programmé à la formation d'ingénieurs en radiotechnique avec calculateur URAL-1 connecté à une machine à écrire. Ici, le travail de l'élève est personnel, les cours se bornant à présenter seulement 2 types de leçons : leçons d'introduction portant sur un problème central et présentées avant l'étude individuelle de la matière, et leçons de conclusions, présentées après l'étude d'une question ou d'une série de thèmes déterminés. Est présentée enfin une étude statistique des caractères lexicaux de textes qui, au cours de la lecture, favorisent l'acquisition de termes inconnus. Les expériences relatées concernent des étudiants linguistes d'un Institut d'études supérieures.

L'ouvrage s'achève sur un exposé présentant les principes généraux de programmation pour des machines où les réponses sont données selon un code alpha-

numérique dans le domaine de l'enseignement de schémas de circuits électromécaniques et de la langue russe. Quatre grands points sont envisagés successivement :

- préparation de la matière à programmer (découpage de la matière en subdivisions, détermination des questions-clés, recherche de toutes les réponses possibles et de leur notation, établissement de codes permettant d'introduire ces réponses dans la machine à enseigner, préparation de l'information qui sera donnée au début de chaque subdivision) ;
- processus à suivre pour établir un programme (celui-ci doit comprendre notamment : la série complète et exacte des questions à poser, toutes les réponses possibles, les explications des fautes commises dans les réponses, les questions auxiliaires nécessaires, les aides et conseils nécessaires à l'exécution du programme ;
- contrôle et notation des réponses (la machine doit pouvoir procéder à une analyse de toutes les réponses introduites et donner une appréciation sous forme de notes).

Des exemples de programmes, basés sur ces considérations, sont donnés en fin d'ouvrage.

En somme, est donnée ici, pour la première fois en France, une image du développement de l'enseignement programmé et des machines à enseigner en Union soviétique. Il faut remarquer toutefois (et ceci est bien souligné par A. Kirchner dans son avant-propos) que cette image n'est pas complète car ne sont pas évoquées ici les recherches faites dans le domaine de la théorie des algorithmes et dans celui des relations enseignement programmé-structures mentales. De plus existe également tout un courant de recherches théoriques portant sur les processus d'analyse des réponses et sur l'élaboration de langages appropriés. Il n'en ressort pas moins que toutes les recherches actuelles visent de plus en plus à concevoir une organisation scientifique de l'enseignement. Certes, cette organisation peut effrayer les pédagogues qui ne voudraient pas devenir des « techniciens de l'éducation » mais il semble nécessaire que tous les maîtres, quels qu'ils soient, s'informent des voies et des moyens qui faciliteront une approche plus complète du vaste problème de l'éducation permanente.

Adrien HOSOTTE.

STENHOUSE (Lawrence), éd. — **Discipline in schools** (La discipline dans les écoles). A symposium. — New York, London, Paris, Pergamon, 1967. — 20 cm, 203 p., bibliogr., index.

Un symposium récent, réunissant pédagogues, psychologues et sociologues sur « la discipline dans les écoles » témoigne heureusement du dégagement des problèmes scolaires de toute perspective moralisante au profit d'une réflexion scientifique, d'un esprit de compréhension et de respect des droits de l'enfant (1).

Le mérite premier de ce livre est d'aider à lever un tabou qui pèse encore sur la constatation de difficultés dans la classe et dans l'école. Les termes de conflit, de dysfonctionnement sont d'ailleurs ici autant de concepts psycho-sociologiques qui peuvent ouvrir la voie à des solutions non punitives. Il n'y a pas de solutions magiques aux situations scolaires difficiles, et la seule chose qu'il soit possible de

(1) Ouvrage en anglais : *Discipline in schools*, A symposium, Edited by Lawrence Stenhouse.

transmettre aux futurs et aux jeunes enseignants auxquels ce livre est destiné (2), est de leur apprendre à les reconnaître, à faire un diagnostic psychologique et social du champ scolaire où ils agissent et à les assumer comme telles (3).

Considérer la discipline en elle-même comme une modalité nécessaire en certaines circonstances de la vie scolaire est une voie sans issue, et tant qu'on situera la question de la discipline au niveau des ratés de la relation maître-élève sur un fond idéal implicite d'une relation aconflictuelle, seules des mesures autoritaires et des sanctions prises dans un climat de soumission et de crainte apparaîtront justifiées.

En fait, la perspective de ce symposium est d'inscrire le problème de la discipline dans une question beaucoup plus fondamentale :

« Quelle est la bonne situation pour apprendre ? » (4).

Les règles ici ne peuvent être que celles que le groupe se donne et respecte pour assurer son évolution et la créativité de ses membres (5).

La connaissance du milieu social et psychologique de l'enfant aidera le maître à mieux situer l'origine des difficultés, des refus scolaires, et à trouver ainsi d'autres motivations au travail que la punition qui aboutit bien souvent non pas à une amélioration du travail mais à une fuite anxieuse de la situation elle-même (6).

Cependant, il serait illusoire de penser que des connaissances en psychologie des groupes, en psychologie de l'enfant et de l'adolescent, qu'une approche sociologique du milieu scolaire et extra-scolaire, dispensent chaque enseignant de remettre en cause personnellement son rôle et ses attitudes. Reprenant les catégories webériennes, un des auteurs, D. Morrow, souligne que les individus inconsciemment attirés par le professorat pour ses aspects autoritaires ou charismatiques, vont éprouver des difficultés intérieures pour opérer ce décentrement qui permet de donner la liberté d'apprendre. Aussi tous les auteurs sont-ils conscients du temps qu'il faudra pour que l'évolution des connaissances soit suivie d'un changement dans la réalité, pour qu'enfants et adultes sortent du monde de la faute et que l'accent se déplace de la correction à l'éducation (7).

Ce livre, riche de réflexions théoriques, de comptes rendus d'enquêtes, servira utilement de base de discussions entre enseignants et permettra à chacun de mieux situer sa responsabilité dans la classe, et de découvrir la joie d'inventer son propre rôle.

Jacqueline POULAIN.

THIMONNIER (René). — **Le système graphique du français.** — Paris, Plon, 1967. — 22 cm, 408 p.

Quand on sort de la lecture de ce gros ouvrage, on aspire à trouver en rayon de librairie les condensés pédagogiques auxquels il sert de prélude. L'ouvrage aurait gagné à réduire bien des polémiques, à éviter les redites, à livrer un peu plus des glanes moissonnées. L'ouvrage s'est entouré d'une orchestration publicitaire bien

(2) Cf. l'introduction de L. Stenhouse.

(3) Article de D. Morrow, Discipline and the social setting of the school.

(4) P. 127 et p. 164, articles de D. Morrow et de K. Dixon.

(5) Cf. article de L. Stenhouse, Discipline and the dynamics of the classroom.

(6) Cf. article de M.-M. Clark, Discipline : a developmental approach.

(7) Cf. article de K. Dixon, Discipline, freedom and the justification of punishment.

montée pour étayer un plaidoyer contre toute velléité de changement dans le système orthographique traditionnel du français.

R. Thimonnier, professeur de lettres, a fourni un effort considérable de grammairien pour lutter contre ce qu'il appelle « le mythe du chaos orthographique ». Il n'a pas craint de faire passer dans ses tamis la masse entière du Dictionnaire de l'Académie. Le choix même du matériau de sa recherche l'éloignait déjà quelque peu de la vie contemporaine. C'est dommage.

A peu près dans le même temps, une tâche de la même ampleur était entreprise aux Etats-Unis, mais selon des techniques modernes, par A. Juilland pour son dictionnaire inverse de la langue française paru chez Mouton and Co à La Haye en 1965. A. Juilland est un linguiste de la Stanford University. Aussi part-il de la prononciation française d'aujourd'hui ; de façon générale, il a préféré la version moderne à la version archaïque, la version phonétique à la version étymologique, la version simplifiée à la version complexe ; 41 090 mots ont été ainsi collationnés selon les plus rigoureux principes de la linguistique moderne et à l'aide de calculatrices électroniques. L'ensemble ainsi conservé en mémoires mécaniques peut servir à de multiples recherches, y compris à l'élaboration d'une orthographe industriellement exploitable par d'autres machines. Nous avons en France un dictionnaire pour amateurs de mots-croisés ainsi exécuté dans l'ordre alphabétique mais aussi selon l'ordre de lecture des mots par la fin, en lecture de la droite vers la gauche ; les mots y sont classés selon le nombre des signes alphabétiques qui les composent. Il est probable que ces travaux neufs — et les mémoires qui les contiennent — auraient aidé considérablement R. Thimonnier dans ses dénombrements et l'auraient amené à modifier quelque peu ses perspectives.

N'allons pas lui reprocher de n'avoir point connu et limité son enquête aux 25 000 mots du dictionnaire du français contemporain de Jean Dubois et de ses amis paru chez Larousse : R. Thimonnier achevait son manuscrit alors que les feuilles de cet ouvrage étaient à l'impression.

Il est pourtant assez commun de croire que chacun de nous se sert de toute la langue, a besoin de toutes les ressources de la langue ; il y a lieu de distinguer en général, tant pour l'oral que pour l'écrit, un vocabulaire passif que l'on comprend sans guère l'employer, d'un vocabulaire actif que tout le monde emploie, dont tout le monde se sert ; si bien qu'un adulte pratique au moins quatre types de vocabulaire quelle que soit sa formation, quelle que soit sa spécialisation. René Thimonnier ne s'inquiète que du graphisme de la langue mise en ordre alphabétique dans un conservatoire de langue ou dans des dictionnaires de rimes, ce qui structure déjà mieux les grandes masses. Mais il laisse de côté la structure de la langue en fonction, en actes, en œuvres. C'est ainsi que la morphologie des verbes n'entre pas dans ses comptabilisations, pas plus d'ailleurs que chez Alphonse Juilland.

D'autre part, la langue est un tout bien différent dans les œuvres de nos écrivains et dans la langue des écrits de nos écoliers. Il n'en est pas moins vrai que la langue écrite se forme, s'informe et se déforme sur les bancs des écoles et le hasard n'y a guère sa place. Jean Piaget a solidement établi les étapes génétiques de l'ascension psychologique des pouvoirs de l'enfant jusqu'au stade de la structuration logique. Il est désormais impossible de faire œuvre de pédagogue, sans en tenir aucun compte.

Un récent travail de thèse sur la psychopédagogie des élèves sous-doués, brillamment soutenu par Dino Massarenti à l'Institut Jean-Jacques Rousseau de Genève, ramène à 4 068 mots le minimum indispensable en langue écrite pour les enfants peu doués de treize à quinze ans dont il a la charge depuis de nombreuses années, pendant trois ans. Il a pris soin de dénombrer outre les mots indispensables, les « règles » qu'il estime indispensables, mais elles sont réduites à 40 ; dans les

deux cas, il puise dans ce qu'il a rencontré dans les travaux écrits de la population scolaire et dans les lettres courantes de leurs parents. La thèse est un travail statistique, pédagogique et sociologique ; l'auteur sait d'où il part et non moins où il veut et peut aller conformément à ce que lui révèle l'observation ; Dino Massarenti tire surtout de sa bonne connaissance des travaux de Jean Piaget la pédagogie appropriée à ces cas particuliers.

Je ne veux pas répéter ici ce que je démontre, à propos du verbe français dans le « Courrier de la Recherche Pédagogique » : la période de croissance porte sur un tiers de l'existence moyenne ; c'est au cours de cette période que l'on doit conquérir le tiers fondamental des moyens dont dispose la langue contemporaine dans les domaines courants de la communication. L'école doit poursuivre et améliorer l'œuvre de la famille et du milieu social en ce sens. Mais il lui faut faire un choix qui portera nécessairement sur le tiers le plus actif de la langue de communication écrite — pour ce qui nous concerne ici. Tout le reste sera conquête individuelle, selon le milieu précis dans lequel chacun s'insèrera et au hasard des motivations personnelles. Il faut donc faire porter l'effort scolaire sur l'essentiel et l'essentiel ne peut dépasser 10 000 mots en dix à douze années de scolarité. Assurer la conquête d'une moyenne de 1 000 mots par an — et leur passage dans la pratique de nos élèves — est tâche délicate. Je suis persuadé que les « règles » et les regroupements établis par R. Thimonnier vont introduire une remarquable structuration à l'usage des adultes, à l'usage des futurs enseignants, tout particulièrement. Mais tout cela est à concevoir, à limiter, à structurer psychopédagogiquement ; il faut que le message passe à tous les niveaux dans les normes possibles et accessibles à ces niveaux. L'entreprise ne peut se faire qu'en équipes compétentes à chaque niveau.

Je ne crois pas à la vertu des « règles » inculquées de haut à l'enfant selon une logique d'adulte. Je crois, moins encore, aux vertus de l'étymologie, autre que populaire, pour instaurer de solides structures orthographiques dans les habitudes de nos élèves avant l'âge de treize ans. L'essentiel ne peut s'acquérir et passer à l'automatisme qu'entre neuf et treize ans chez les enfants normaux dans les conditions actuelles de programme et de méthodes. Après treize ans, il est trop tard et les observations philologiques se perdent ; elles relèvent de l'université pour le quarteron des futurs agrégés de grammaire. Il y a mieux à faire pour les autres, particulièrement en un temps où il est plus facile d'envoyer par la poste une bande magnétique que de prendre la plume pour recevoir, en retour, de vertes réprimandes pour les dysgraphies d'une prose filiale. Or, papa, lui-même, dicte son courrier, chez lui, à son magnétophone et il se reposera sur sa dactylo qu'il paie, après tout, pour écrire selon les normes des « bonnes » conventions sociales. Mais papa jette quand même les hauts cris sur la « crise » de l'orthographe française !

R. Thimonnier va le rassurer. Attendons, comme papa, que paraisse la manne promise. Attendons — mais je n'y serai plus ! — que celle-ci passe à son tour chez les maîtres et dans les classes. Il y faudra pour le moins vingt-cinq ans.

C'est en fait la machine qui écrase routines et intérêts matériels associés. La machine va droit à ce pour quoi on l'a faite ; elle n'a pas de préjugés. Son rôle sera prochainement d'entendre et de comprendre ce que vous lui dites et de le restituer en écrit, au meilleur coût et sans bavures. Alors les pédagogues auront matière à réflexion. La réforme de l'orthographe n'est pas pour demain ; mais elle est inexorablement en marche partout dans le monde et elle touchera la France pour le bonheur de tous les correcteurs de copies. Mais la machine devra se plier aux impératifs de la croissance à chaque étape, à chaque niveau. Seule la recherche pourra lui fournir ses programmes. Les efforts de René Thimonnier sont une étape vers cette programmation et nous lui en savons un très grand gré.

François TERS.

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES

Accès à l'enseignement supérieur en Europe. Etudes et documents comparatifs. Rapport de la conférence. — Unesco, 1968. — 26 cm, 148 p.

Pour leur première réunion, en novembre 1967, les ministres de l'éducation des Etats d'Europe, membres de l'Unesco, avaient choisi Vienne. Les données statistiques contenues dans le rapport présenté à la conférence font apparaître une augmentation générale de la population universitaire qui, dans de nombreux pays, est en retard par rapport à la profusion des bacheliers. Dans tous les pays, l'origine sociale, économique, culturelle et même le sexe continuent à influencer l'accès à l'université des jeunes gens.

Les enfants de paysans se trouvent plus défavorisés encore que ceux des ouvriers. Dans les pays de l'Est de l'Europe, on a voulu rétablir une représentation de ces deux groupes proportionnelle à leur importance dans la nation en recourant à une majoration de points automatique. Les conceptions sur la planification diffèrent d'un pays à l'autre et les efforts entrepris pour orienter les étudiants au mieux de leurs aptitudes vont humaniser, dans des proportions variables, la rigueur de la soumission aux impératifs économiques.

Cependant l'étude de l'accès à l'université n'apparaît vraiment sous son vrai jour que lorsqu'on étudie l'orientation à la fin du primaire et la déperdition des effectifs tout au long du secondaire.

Au cours de ses séances de travail la conférence a souligné l'importance du principe d'orientation continue de l'enseignement, de la diversification de l'enseignement supérieur et de l'éducation permanente.

ANDERSON (C.-A.). — Le contexte social de la planification. — Unesco, Institut international de planification de l'éducation, 1968. — 21 cm, 41 p.

Cette cinquième plaquette de la collection « Principes de la planification de l'éducation » est due à un éminent spécialiste des aspects sociologiques de l'édu-

cation. Traitant des rapports entre l'école et la société, celui-ci insiste sur les limites de la notion même de planification de l'éducation, du fait du caractère plurifonctionnel de cette dernière, de l'influence très différente que l'école peut exercer d'un individu à l'autre et de la méconnaissance des besoins réels d'une société en développement.

Cherchant à cerner le domaine dans lequel, selon lui, la planification peut être efficace, il critique le souci, excessif dans de nombreux pays, de lier la planification de l'éducation à celle de la main-d'œuvre, ce qui conduit à négliger l'influence des facteurs sociaux. Plutôt que de céder à des exigences économiques à courte vue, il convient de doter les élèves d'une vaste culture générale qui leur permettra d'aborder efficacement les programmes de formation pratique mais dont le contenu reste à déterminer.

BOURDIEU (P.), PASSERON (J.-C.), SAINT-MARTIN (M. de). — **Rapport pédagogique et communication.** — Cahier du Centre de sociologie européenne, Ecole pratique des Hautes Etudes, Mouton, Paris, La Haye, 1968. — 22 cm, 125 p.

Il s'agit des conclusions d'enquêtes faites, de 1962 à 1964, auprès d'un certain nombre d'étudiants des facultés des lettres et plus particulièrement d'étudiants de philosophie, sur « les étudiants et la langue d'enseignement », « la rhétorique étudiante à l'examen », « les attitudes des étudiants face aux enseignants et à l'enseignement ». Peut-être ces conclusions seraient-elles aujourd'hui quelque peu différentes puisqu'elles montraient alors que, « sous l'apparence de contester le système, les étudiants adhéraient en fait profondément à ses valeurs fondamentales... » (p. 89).

Quoi qu'il en soit, il est bien certain que « de tous les obstacles culturels, ceux qui tiennent à la langue parlée dans le milieu familial sont sans doute les plus graves et les plus insidieux », tant aux premières années de la scolarité que par la suite car « l'influence du milieu linguistique d'origine ne cesse jamais de s'exercer... ». Or, dans la mesure même où la démocratisation de recrutement s'accroît, « le malentendu linguistique » risque, si cette évolution ne s'accompagne pas d'un effort explicite pour rationaliser les techniques de communication, de revêtir bientôt dans l'enseignement supérieur l'acuité qui lui vaut d'être aujourd'hui aperçu, sinon analysé et méthodiquement combattu, dans l'enseignement secondaire. Ainsi se préciserait le fâcheux « divorce entre la langue familiale et la langue de l'école » ; ce qui ne ferait que « redoubler le sentiment que l'université est hors de la vie et que les discours à l'usage des professeurs n'ont rien à voir avec l'existence quotidienne ».

P. Bourdieu et J.-C. Passeron dénoncent d'ailleurs, dans leur introduction — « langage et rapport au langage dans la situation pédagogique » — le caractère artificiel de la relation pédagogique traditionnelle entre professeurs et étudiants, résultat d'une sorte de complicité mutuelle dans le maniement des seuls instruments de la communication que sont le cours magistral, solo professoral, et la dissertation, exercice rituel de rhétorique : « couple fonctionnel » dans le jeu duquel — la « distanciation » aidant qui leur assure une égale protection — les uns et les autres trouvent le même confort et la même sécurité. Mais la transformation de ce rapport pédagogique en dialogue véritable impliquerait chez l'étudiant un difficile effort personnel de participation et supposerait, chez le professeur, « le maniement de techniques de la parole ou mieux de techniques du rapport à la parole d'autrui et à sa propre parole qui ne peuvent s'acquérir que par l'apprentissage... ». Reste la question de savoir quel langage il conviendra d'adopter en abandonnant les usages habituels, évidemment « opposés à l'usage rationnel qui convient à un enseignement démocratique ». Car « l'école est un univers de langage » et ce n'est certes pas la lecture des ouvrages de sociologie moderne qui nous en dissuadera.

Enquête européenne sur le système de la documentation et de l'information pédagogique en 1967. — Centre de documentation pour l'éducation en Europe, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1968. — 26 cm, 124 p.

Cette enquête, entreprise par le Centre de documentation pour l'éducation en Europe du Conseil de l'Europe, a pour but de servir de source de références sur les collections et les publications pédagogiques, l'information sur l'éducation et l'information pour l'éducation, et dans une deuxième partie, sur les Centres nationaux de documentation et d'information pédagogiques existant dans les seize Etats membres.

Les rapports émanant des différents pays présentent les systèmes de documentation et d'information pédagogiques tels qu'ils existaient à la fin de 1967.

De cette publication, instrument de travail indispensable pour quiconque s'intéresse à la documentation, se dégagent plusieurs lignes de force similaires.

Une des plus symptomatiques est sans conteste la nécessité d'une rationalisation — à l'échelle européenne — d'une information dont le volume s'accroît sans cesse. Le système ERIC (1) aux Etats-Unis, modernise la documentation. Peut-être ce système pourrait-il être adopté à

(1) ERIC « Educational Resources Information Center » a été conçu, dès le départ, comme un système central de renseignements sur tous les problèmes touchant l'éducation.

l'échelle européenne ? Nous adopterons la conclusion des auteurs affirmant que « l'éducation a cessé d'être un souci exclusivement national, car l'identité des besoins socio-économiques impose l'harmonisation des politiques ».

FRANÇOIS (L.). — Le droit à l'éducation. Du principe aux réalisations, 1948-1968. — Unesco, 1968. — 21 cm, 100 p.

Comment pouvait-on faire passer dans la réalité le droit à l'éducation inscrit dans la Déclaration des droits de l'homme ? Démarche ambitieuse que celle de retracer les étapes progressives d'une transformation essentiellement variable et mouvante. Après avoir traité de l'expansion scolaire quantitative, puis qualitative — avec de nombreux tableaux statistiques — L. François dessine le panorama de la lutte contre l'analphabétisme. Les chiffres indiquent un pourcentage d'adultes analphabètes de :

60 % d'hommes et 87 % de femmes en Afrique,
65 % d'hommes et 85 % de femmes dans les pays arabes,
41 % d'hommes et 61 % de femmes en Asie,
29 % pour les deux sexes en Amérique latine.

Ce sont souvent les mêmes problèmes, sous des aspects différents, qui se posent partout. La planification, l'éducation permanente, une coopération internationale effective, autant de moyens de les résoudre...

Cette publication est une mise au point extrêmement utile et documentée.

PETRINI (E.). — Education, économie et société industrielle. — (*Homini e parole*) (hommes et paroles). — Felice le Monnier, Florence, 1968. — 24 cm, 163 p.

Cet essai fait suite à une étude du même auteur publiée en 1936 et procède du même dessein : donner une définition moderne bien qu'humaniste de la place de l'homme dans la société moderne, telle que peut la définir, entre autres, l'éducation.

L'étude commence par une récapitulation historique de la place tenue par l'homme dans la société et, en particulier, de la valeur qu'il donnait à son travail et des implications que cette valeur peut avoir sur les théories de l'éducation.

L'accent est mis sur l'apport de la Réforme qui a permis à l'homme confronté intimement à Dieu, de trouver dans son activité professionnelle une source d'accomplissement. En même temps apparaît l'idée du progrès que le XVIII^e siècle exaltera en même temps que le travail qui devient un moyen pour l'homme de s'accomplir. L'auteur rappelle enfin l'importance de l'éducation dans toute la philosophie occidentale depuis le XVIII^e siècle.

Il passe ensuite à une étude plus actuelle de l'économie et de l'industrialisation, envisagées dans une perspective pédagogique. Elle a le mérite de rassembler et de définir diverses notions qui sont parfois obscures hors de leur contexte. Notions de base comme celle du progrès, de la technique et des techniques. Notions ayant des incidences pratiques sur la formation des enseignants, les écoles professionnelles, les moyens pour « humaniser » l'industrialisation.

En restant dans une optique philosophique et très universitaire, ce livre a le mérite d'être le fruit de la réflexion d'un pédagogue sur l'économie, alors que, jusqu'à présent, ce sont les économistes qui se sont intéressés à cet aspect du problème de l'éducation.

Die Mittelschule von morgen. (L'enseignement secondaire de demain.) — Semaine d'études, Genève 67, Verlag Sauerländer Aarau, 1968. — 21 cm, 320 p.

Si la Suisse est restée à l'écart des grands bouleversements qu'ont connus ses voisins, elle n'a pas senti non plus le besoin de réajustement et de rajeunissement qui en a été le corollaire. Aussi, comme le note l'introduction p. 44 « l'enseignement secondaire suisse actuel est isolé par rapport aux tendances novatrices qui se manifestent dans la plupart des pays européens. La nouvelle ordonnance sur la reconnaissance des certificats de maturité n'implique, à part la reconnaissance du type C, aucune réforme de l'enseignement gymnasial ».

On parle beaucoup actuellement de la création d'une nouvelle école pour cadres moyens. Elle s'adresserait aux

élèves qui souhaiteraient poursuivre quelque temps leurs études, mais qui ne peuvent répondre aux exigences du lycée, pour des raisons socio-culturelles en particulier. L'enseignement qui prévoirait des matières de base obligatoires, des options obligatoires et des options facultatives serait donc du type moderne.

E. Egger, directeur de l'Office central d'information pour les problèmes concernant l'enseignement, dégage les trois directions vers lesquelles s'oriente l'enseignement en Europe : résolution du problème de la quantité par la planification, perméabilité des classes et des écoles, différenciation des buts de l'enseignement, et constate qu'en Suisse elles se heurtent à de nombreuses résistances. Il souhaite la création d'un centre d'éducation permanente pour les professeurs, une plus étroite collaboration entre la Suisse et l'étranger et la création d'un centre de planification et de recherches pédagogiques.

Dans un intéressant exposé sur le développement moderne de l'enseignement de la mathématique au niveau secondaire, A. Revuz, professeur à la faculté des sciences de Paris, explique que les mathématiques n'ont cessé d'évoluer à travers les âges allant toujours vers l'élargissement et la simplification de ses concepts. Il faut attacher beaucoup de soin à l'enseignement des mathématiques car elles fournissent des modèles d'interprétation aux autres sciences et aucune ne peut plus maintenant les ignorer. L'enseignement des mathématiques doit être actif, dénué de tout dogmatisme, s'adresser à l'enfant placé dans une situation propice à lui faire comprendre les modèles d'interprétation proposés.

Structures et réformes de l'enseignement

FRANCE

Incidences des événements de mai sur l'évolution de l'enseignement.

Au cours des mois de mai et juin, les étudiants, les élèves et les enseignants ont contesté dans son ensemble la valeur de l'enseignement et les conditions dans lesquelles il était dispensé. Ils ont exprimé leur désir de ne plus être tenus à l'écart des décisions d'ordre pédagogique et administratif qui les concernent au premier chef et leur volonté de participer dorénavant à leur élaboration.

Après avoir pris connaissance des travaux élaborés par les diverses commissions d'enseignants, d'étudiants et d'élèves qui s'étaient réunies pendant ces deux mois et avoir examiné l'ensemble des conclusions auxquelles ces diverses assemblées avaient donné lieu, le ministre de l'Education nationale a indiqué dans quelle direction il envisageait de réformer l'enseignement et les principales mesures qu'il comptait adopter.

Modification des méthodes.

- en donnant au développement de l'intelligence et de la réflexion primauté sur le développement de la mémoire ;
- en stimulant l'activité de l'élève, notamment par la co-gestion et la participation, afin de transformer le « rapport enseignant-enseigné » qui ne doit plus être un rapport de donateur à donataire.

Modification des programmes.

- dans l'enseignement élémentaire : une moitié du temps réservée aux deux disciplines de base : le français et les mathématiques, l'autre moitié étant consacrée aux activités formatrices de la personnalité : activités physiques, activités esthétiques et manuelles et activités d'éveil menées dans un esprit de pédagogie active.

Education nouvelle

Six groupements d'éducation nouvelle (Groupe français d'éducation nouvelle, Association de pédagogie cybernétique, Institut parisien de l'école moderne, Groupe pour la rénovation des institutions pédagogiques, Association française pour la lecture, Groupe d'études et de recherches des rééducateurs de l'Education nationale) se sont rassemblés pour éditer en commun une nouvelle revue pédagogique bimestrielle : « Interéducation » (10, rue Auguste-Bartholdi, Paris XV^e). Tout en sauvegardant la diversité de leurs points de vue, les six groupements entendent éviter la dispersion de leurs efforts et rechercher une unité d'action.

ITALIE **LETTIERI (Ada).** — **Il valore individuale e sociale dell' educazione elementare.** (La valeur individuelle et sociale de l'éducation élémentaire). — In : Scuola Famiglia, 1968, n° 2-3.

Introduction à une longue étude qui a le mérite de mettre en valeur les qualités d'une éducation élémentaire jusqu'à maintenant bien négligées.

PAYS-BAS **OUDKERK POOL (Th.).** — **Dertigduizend kinderen blyven zitten in het eerste leerjaar.** (Trente mille enfants doivent redoubler la première année de l'école primaire). — In : Onderwys en opvoeding, n° 4, 1968, pp. 70-74.

Problèmes de transition et de sélection. Les Pays-Bas sont de 10 à 15 ans en retard par rapport à l'étranger. Entre la maternelle et l'école primaire, la phase d'orientation, d'environ deux ans, est adaptée aux courbes individuelles de développement des enfants. Distinction entre la maturité scolaire et l'aptitude scolaire : thèse de doctorat de A.W. Haenen, directeur du Centre pédagogique de La Haye.

SUISSE **EGGER (E.), ALTHAUS (A.), LEJEUNE (L.), ROTH (Hardi), etc...** — In : Pro Juventute, sept.-oct. 1968, n° 10, pp. 227 à 345.

Cette revue qui s'est donné pour but la protection de la jeunesse consacre son dernier numéro au problème de la coordination scolaire entre les cantons suisses. Un effort de normalisation est entrepris en Suisse comme en Allemagne pour résoudre plus rationnellement les multiples problèmes posés par l'évolution de l'enseignement du point de vue des structures, du contenu, des méthodes, etc... Aussi bien sur le plan de la scolarité obligatoire que de l'orientation, des horaires, des passerelles entre les divers degrés d'enseignement, du contenu des programmes, etc..., il s'agit à la fois de rationaliser, de normaliser, mais sans pour autant supprimer les caractères originaux de l'enseignement cantonal qui peuvent être liés à des particularités régionales aussi « respectables » que la personnalité même de chaque enfant.

Une riche bibliographie socio-pédagogique complète cette publication.

Enseignement secondaire

CHILI **CARIOLA (P.).** — **La nueva enseñanza media.** (Le nouvel enseignement secondaire). — In : Revista de pedagogia, n° 133, juin 1968, pp. 100-106.

Tous les problèmes posés par l'enseignement secondaire. Problèmes de sélection, d'orientation. Et une question fondamentale : tous les enfants sont-ils capables de suivre un enseignement secondaire ?

FRANCE

Modifications introduites dans l'enseignement secondaire

Importance égale donnée aux disciplines littéraires et aux disciplines scientifiques. Dans les classes de 6^e et de 5^e : enseignement unifié ; dans les classes suivantes : tronc commun pour l'étude des trois matières de base : français, mathématiques et une langue vivante avec des options (parmi lesquelles l'enseignement du latin) autour de ce tronc commun.

Introduction dans les classes terminales d'enseignements donnant une ouverture sur la vie économique, politique et sociale (notions de droit, d'économie politique, de comptabilité, de politique) et part plus importante donnée aux exercices d'application pratique.

Ces modifications dans les méthodes et les programmes doivent entraîner une modification dans le système des examens qui seront d'ailleurs le plus souvent possible remplacés par une « vérification constante et attentive de l'ensemble des facultés intellectuelles ».

Des premières mesures ont été prises pour amorcer la réalisation de ce programme : Les horaires des sections classique, moderne I (devenues 6° I) et moderne II (devenues 6° II) ont été unifiés, seules les sections de transition (devenues 6° III) ont un horaire légèrement différent :

- disciplines fondamentales : 14 h (15 h en 6° III) ;
- disciplines d'éveil : 8 h 1/2 (7 h 1/2 en 6° III) ;
- éducation physique et sportive : 2 h + un après-midi (2 h en 6° III + un après-midi).

Cette unification a entraîné la suppression de l'enseignement du latin en 6° I et l'introduction de l'enseignement d'une langue vivante étrangère en 6° III.

De nouveaux programmes de mathématiques ont été fixés qui seront appliqués dans les classes de 6° à la rentrée de 1969 et dans les classes de 5° à la rentrée de 1970. Ces programmes introduisent les mathématiques modernes dans l'enseignement du premier cycle.

Participation des élèves

Un décret du 9 novembre précise qu'un conseil d'administration et des conseils de classe doivent fonctionner dans tous les établissements d'enseignement secondaire. Les parents d'élèves et les élèves des classes du 2° cycle (à partir de la classe de seconde) seront représentés dans les conseils d'administration et aussi dans leur organe restreint qui se réunit plus fréquemment, la commission permanente (qui fait également office de conseil de discipline), ainsi que dans les conseils de classe.

Dans les établissements secondaires ne donnant qu'un enseignement de premier cycle (classes de 6° à la 3° incluse), c'est-à-dire les collèges d'enseignement secondaire (C.E.S.) et les collèges d'enseignement général (C.E.G.), des représentants des élèves de 3° participeront au conseil d'administration et à la commission permanente mais sans droit de vote. L'élection des élèves se fait à deux niveaux : chaque classe élit deux délégués ; ces délégués élisent les représentants des élèves qui occupent un sixième des sièges.

Le conseil d'administration exerce ses fonctions dans tous les domaines qui intéressent la vie pédagogique, morale, financière et matérielle de l'établissement.

Pour permettre l'apprentissage de la vie démocratique, des responsables de division sont élus au début de chaque année scolaire dans les établissements publics du second degré pour représenter leurs camarades auprès du chef d'établissement et de ses collaborateurs, enseignants et administratifs, ainsi que dans les différents conseils.

Après la session du conseil d'administration le président réunit le conseil des élèves responsables ; les représentants élus des élèves qui ont participé à la réunion du conseil d'administration informent les responsables des divisions des conditions dans lesquelles elle s'est déroulée.

Rénovation pédagogique : co-gestion, auto-discipline, participation. — In : Education et développement, n° 38, mai 1968, pp. 3 à 20.

Trois articles sur les notions de co-gestion, auto-discipline et participation des élèves et des parents à la vie scolaire, thèmes largement évoqués dans les établissements d'enseignement depuis ces derniers mois. A propos de la co-gestion : texte d'un projet rédigé par la Fédération des parents d'élèves de l'enseignement public, en 1964, précisant la composition et les attributions d'un conseil de coopération d'établissement.

Des Lycéens vous parlent. — In : Cahiers pédagogiques, n° 76, sept. 1968, 76 p.).

Numéro consacré aux « enseignants », rédigé par eux, et publié à l'intention des « enseignants ». Témoignages personnels, perspectives d'ensemble, et comptes rendus groupés sur les thèmes : relations humaines dans l'établissement ; organisation intérieure ; orientation ; le travail scolaire ; les disciplines ; le contrôle des résultats ; les activités libres.

**REPUBLIQUE
FEDERALE
ALLEMANDE**

L'école à plein temps. Forme scolaire de l'avenir. A propos des nouvelles recommandations du conseil de l'Education. — In : L'éducation en Allemagne, cahier 8, 1968, pp. 2 à 12.

L'école à plein temps permettrait de réorganiser la vie scolaire sur des bases modernes : différenciation et individualisation de l'enseignement, devoirs faits à l'école, nouvelle forme de travail, possibilités artistiques, sportives, ludiques, sociales, amélioration de la coopération entre maîtres et élèves et cogestion, collaboration plus étroite entre les parents et l'école. Cette réforme demanderait une augmentation du nombre des professeurs et leur occasionnerait un surcroît de travail. Elle ne peut s'accomplir qu'avec l'accord des trois parties intéressées.

Expérience de démocratisation de l'enseignement secondaire en Bade-Würtemberg. — In : L'éducation en Allemagne, cahier 8, 1968, pp. 17-18.

Le Bade-Würtemberg, désireux de mettre en valeur les aptitudes des enfants de tous les milieux sociaux a créé, en décembre 1966, cinq centres d'orientation scolaire dans les régions rurales où la fréquentation moyenne des jeunes de 16 à 19 ans est nettement inférieure à la moyenne du Land. Chacun d'eux était composé de deux psychologues et de deux assistants. Ces centres ont pu tester et conseiller tous les élèves de 4^e année des écoles élémentaires, soit plus de 10 000 élèves.

Les résultats ont prouvé que 36,5 % et peut-être même 41 % des élèves examinés semblaient aptes à fréquenter un collège ou un lycée.

Les enfants moins doués habitent les régions montagneuses, parties du Land dont la structure économique est moins différenciée. Jusqu'à présent, les 3/4 des parents ont suivi les recommandations des centres d'orientation, 8 % des parents ont dirigé leurs enfants vers une formation aux exigences élevées pour les aptitudes constatées. Une partie des parents enverra leurs enfants dans l'enseignement recommandé à l'issue de la 5^e année d'école communale seulement.

Les écoles plus différenciées donnent un meilleur résultat scolaire que les écoles à une classe.

De décembre 1966 à l'automne 1967, le nombre des passages du collège au lycée est passé de 24,4 % à 31,7 %. La représentation des familles d'ouvriers et ouvriers spécialisés est proportionnelle à celle qu'elles occupent dans l'ensemble de la population. Les familles paysannes, par contre, sont encore insuffisamment représentées.

Le gouvernement a décidé d'appliquer au Land tout entier ce système de passage. La procédure d'admission dans les écoles secondaires se ferait par paliers : elle comprendrait une combinaison d'examen psychologiques, de notes scolaires, d'épreuves probatoires et d'avis des maîtres de l'école élémentaire.

La Hesse prévoit aussi la création de centres d'orientation scolaire dans les districts ruraux et les villes.

TCHECOSLOVAQUIE

PAVLIK (Ondrej). — **O jednotnes skole po dvadsiatich rokoch.** (L'enseignement unifié après vingt ans). — In : *Jednotna skola*, mars 1968, pp. 197-206.

L'auteur analyse le système de l'enseignement unifié en Tchécoslovaquie et le compare à ceux des autres pays. Il essaie de prouver qu'un système unifié d'enseignement est nécessaire pour faire face aux exigences de la révolution scientifique et technologique contemporaine. C'étaient d'ailleurs les Etats-Unis et l'Union Soviétique qui ont introduit les premiers un tel système. Il recommande le développement accéléré de l'enseignement secondaire, dans le cadre du système unifié.

Ecoles privées

ARGENTINE

LUNA (Ivan R.). — **La libertad de ensenanza en la Republica Argentina.** (La liberté d'enseignement en République Argentine). — In : *Revista Calasancia*, n° 53, janv.-mars 1968, pp. 101-105.

Bref exposé de la législation argentine en matière d'enseignement et des programmes des différents niveaux d'enseignement, en faisant remarquer — pour chacun d'eux — les dispositions concernant les centres publics et privés.

GRANDE-BRETAGNE

Le destin des Public Schools.

Les Public Schools britanniques ont acquis une notoriété mondiale bien qu'elles ne concernent qu'une infime portion de la population scolaire : 1,4 % des élèves et que cette proportion ait fortement décliné depuis la dernière guerre : notoriété due au fait que les Public Schools ont toujours formé « l'élite aristocratique » de l'Angleterre ainsi que les grands hommes de la politique et de la finance. Aujourd'hui encore on constate que les carrières les plus brillantes, les postes honorifiques sont réservés aux élèves des Public Schools célèbres. L'Angleterre et le Pays de Galles en comptent 273. Le coût annuel des études varie de 100 à 300 Livres (1 Livre = 12 F) et le coût de la pension 250 à 300 Livres. Les Public Schools comportent toujours le régime de l'internat : malgré leur nombre très réduit elles accueillent plus de la moitié des élèves pensionnaires de toute l'Angleterre.

Depuis quelques années, le courant de démocratisation de l'enseignement secondaire, la réorganisation du système scolaire traditionnel, ont placé le petit secteur des écoles privées dans une situation bien précaire. En effet, la coexistence des cours complémentaires et des lycées classiques (« secondary modern schools » et « grammar schools ») considérée comme discriminatoire est progressivement supprimée au profit du système unique polyvalent. Aussi la survivance d'écoles privées réservées aux enfants de niveau social élevé et dotées des meilleurs professeurs prête à contestation.

En 1965, une commission composée d'enseignants du secteur public et privé et d'administrateurs fut chargée d'étudier le cas des écoles « indépendantes » (en particulier les « Public Schools ») et d'envisager leur intégration dans l'ensemble du système scolaire. Le premier volume des conclusions de cette commission vient d'être publié. Les seize membres de la commission ne sont d'ailleurs pas parvenus à une communauté de vues et ce rapport soulève une vive controverse dans l'opinion publique. La commission, ménageant à la fois les partisans de la tradition et ceux de la réforme, propose que les Public Schools subsistent, mais que 50 % de leurs élèves soient sélectionnés par les autorités locales d'éducation et ne paient pas les cours. Ces candidats seraient choisis non en fonction de leurs aptitudes intellectuelles, mais pour des raisons psychologiques ou familiales (nécessité d'être internes, par exemple) et leurs frais d'entretien seraient en partie (ou en totalité) à la charge de l'Etat. Il est également recommandé que les écoles trop petites pour accueillir des élèves de tous niveaux ayant de 12 à 18 ans se regroupent pour former un système complet et polyvalent (les Public Schools prennent les élèves, en général, vers 13 ou 14 ans). Par exception, quelques écoles pourraient se spécialiser dans l'enseignement terminal (« sixth form colleges ») ou dans l'étude musicale et le ballet pour les élèves particulièrement doués (« Academies »).

Ce compromis suggéré par la commission ne satisfait ni les « supporters » des Public Schools ni leurs détracteurs. Les uns jugent anti-démocratique de sacrifier les écoles « indépendantes » en les intégrant, les autres estiment que les fonds dépensés par l'Etat pour entretenir 50 % des élèves des Public Schools — 18 millions de Livres par an — trouveraient un meilleur emploi dans la construction de nouvelles écoles publiques.

JAPON

Les écoles privées au Japon. — In : Nouvelles du Japon, sept. 1968, pp. 4-5-6.

Le ministère de l'Education nationale a publié un livre blanc sur l'éducation qui passe en revue les écoles privées japonaises et analyse leur rôle et leurs caractéristiques ainsi que leur gestion.

Remarquons que le rôle de l'enseignement privé est primordial aux deux pôles de la scolarité : 70 % des petits et des étudiants fréquentent des jardins d'enfants et des établissements d'enseignement supérieur privés. En ce qui concerne l'éducation pré-scolaire, les établissements privés sont venus suppléer à la carence de jardins publics d'enfants depuis une dizaine d'années. Quant aux institutions supérieures, elles ont une existence et une renommée très anciennes.

Au contraire, la scolarité obligatoire (école primaire et école secondaire du premier cycle) est presque uniquement assurée par les établissements publics, fort nombreux.

L'enseignement privé se consacre plutôt au second cycle secondaire. Beaucoup d'écoles privées assurent les cours professionnels de commerce, de technologie industrielle et les cours de musique et autres disciplines artistiques, assez négligés dans les établissements publics.

L'expansion des universités privées s'explique par l'explosion démographique récente qui provoqua un afflux de candidats impossible à absorber dans l'enseignement d'Etat et par l'élévation importante du revenu national et, conséquemment, du niveau de vie général de la population. Les écoles privées jouent un grand rôle dans l'éducation féminine puisque 90 % des collèges pré-universitaires, qui comptent une forte majorité d'étudiantes, sont des établissements privés.

Cependant, l'enseignement privé est coûteux pour les parents : en 1967, les frais d'études dans les universités privées étaient 6,4 fois plus élevés et les frais d'inscription 12 fois plus élevés que dans les universités d'Etat, malgré les subventions accordées par l'Etat à l'enseignement privé.

Enseignement technique et professionnel

FRANCE **Statistiques de l'enseignement en France.** — In : Informations statistiques, n° 104, juin 1968.

Statistiques de l'enseignement technique, effectifs en cours de formation professionnelle (1966-67), établissements publics et privés.

L'enseignement agricole en France. — In : Revue française de l'agriculture, numéro spécial, 1968, 168 p.

Orientation prise par l'enseignement agricole français, désireux de répondre aux besoins du monde rural, de s'adapter aux exigences de notre temps, tout en demeurant attaché aux valeurs traditionnelles. Organigrammes, statistiques, implantation géographique des établissements, plan-types architecturaux, etc.

PAYS-BAS **ELZINGA (S.S.). — Van school naar bedrijf (La transition de l'école vers l'industrie).** — In : Documentatieblad, n° 7, 1968, p. 301.

L'auteur constate que les possibilités de développement des jeunes ouvriers sont trop tôt « fixées » en comparaison de celles de la jeunesse estudiantine. La transition avec l'entrée dans l'industrie est trop brutale pour ceux qui quittent l'école technique générale du premier cycle.

TCHÉCOSLOVAQUIE **TUREK (Josef). — K perspektivam jazykove prípravy ucnovske mládeže ve vybraných oborech.** (Les perspectives de la préparation linguistique des apprentis dans certaines branches). — In : Cizi jazyky ve škole, XI-1967-1968, n° 5, pp. 213-216.

La nouvelle conception de la formation pour certaines professions comme vendeur, garçon de café, cuisinier, coiffeur, contrôleur de chemin de fer, comporte l'enseignement des langues. Celui-ci a évidemment un but pratique, correspondant au développement du tourisme en Tchécoslovaquie, mais il remplit aussi un rôle éducatif, contribue au développement de capacités intellectuelles et des intérêts culturels des apprentis, leur apporte de nouvelles connaissances sur les pays où l'on parle les langues en question.

UNION SOVIÉTIQUE **EFIMOVA (A.). — Zaocnikam-tehniceskie sredstva obucenuja.** (Il faut fournir aux élèves des cours par correspondance les moyens d'apprendre). — In : Srednee Special'noe Obrazovanie, n° 8, août 1968, pp. 21-23.

Expériences faites par les enseignants du collège technique industriel d'Ukraine pour l'utilisation des moyens didactiques à l'usage des élèves des cours par correspondance.

Enseignement supérieur

La crise mondiale de l'université

La crise d'adaptation de l'université au monde moderne, dont les causes sont d'origine à la fois démographique, économique, politique, voire éthique, prend dans chacun des pays concernés un visage particulier, mais les caractères généraux restent les mêmes : aussi avons-nous choisi de faire rapidement le point de la situation dans quelques cas particuliers en esquisant à la fois les problèmes et les solutions proposées.

BELGIQUE

VANNES (G.). — Verlenging van de studie. (Prolongation de la durée des études). — In : *Taalonderwys*, n° 4, 1968, p. 145.

Mieux vaut un nombre suffisant de professeurs diplômés avec quatre années universitaires, qu'un nombre insuffisant avec cinq ou six années, complété d'un grand nombre d'enseignants non diplômés. En outre, la prolongation est la conséquence d'exigences purement quantitatives.

CANADA

PAVALKO (Ronald). — **Canadian students in the United States** (L'émigration des « cerveaux » canadiens vers les Etats-Unis). — In : *International Review of Education*, n° 3, 1968, pp. 300-322.

Le problème du « brain drain » américain, c'est-à-dire de l'attraction d'une main-d'œuvre canadienne qualifiée est déjà connu et préoccupe beaucoup les autorités des deux pays intéressés. Il ne faut cependant pas négliger le cas des étudiants canadiens qui viennent passer la licence et le doctorat aux Etats-Unis et parfois s'y installent définitivement, car s'il concerne un assez petit nombre de personnes, ces personnes constituent l'élite professionnelle et leur perte est préjudiciable au Canada.

Une enquête a donc été menée par voie de questionnaires afin de savoir :

- 1) Pourquoi les Canadiens vont étudier aux Etats-Unis ?
- 2) Pourquoi et dans quelles proportions ils envisagent de s'installer aux Etats-Unis après obtention de leurs diplômes ?
- 3) Quels facteurs distinguent ceux qui veulent rester et ceux qui projettent de retourner au Canada ?

La raison première invoquée par les étudiants licenciés (graduate students) pour se rendre aux Etats-Unis est la grande variété des programmes d'études approfondies et la qualité de l'équipement en laboratoires. Les étudiants non diplômés (ungraduates) répondent que les niveaux d'études et les matières étudiées sont plus diversifiés aux Etats-Unis ou qu'ils ne répondaient pas aux critères académiques rigoureux d'admission dans les universités canadiennes.

Le pourcentage d'étudiants désireux de rester aux Etats-Unis est minoritaire (environ 30 %) contre 60 % décidés à retourner au Canada et 10 % d'indécis. Néanmoins, plus la durée du séjour d'études est longue, plus les personnes ont tendance à y demeurer. Les raisons invoquées pour s'installer sont le grand choix d'activités professionnelles, la supériorité du niveau de vie et des salaires et, en ce qui concerne les théoriciens, les plus grandes facilités pour travailler dans la recherche. Le critère essentiel pour rester est la plus grande facilité d'embauche aux Etats-Unis, dans certaines branches professionnelles. Notons que l'origine socio-économique de l'étudiant n'a guère d'influence sur son choix. Par contre, la nature de ses études en a : les ingénieurs surtout sont tentés de rester aux Etats-Unis.

La conclusion de R. Pavalko est optimiste : selon lui, les Canadiens perdent la somme investie dans l'éducation primaire, secondaire et collégiale des étudiants qui restent aux Etats-Unis. Mais ils « gagnent » des étudiants qui reviennent formés en grande partie grâce à des bourses, des subsides fournis par les Etats-Unis. Il est probable que le coût de l'accroissement des facilités d'éducation supérieure, qui pourrait éviter cette émigration partielle des étudiants canadiens, ne serait pas compensé par la réduction de l'actuelle perte de potentiel intellectuel retenu par les Etats-Unis. Mais il s'agit ici de l'opinion d'un professeur américain...

ESPAGNE **TABERNERO DEL RIO (R.). — Causas y posibles remedios del malestar universitario de Espana** (Causes et remèdes possibles au malaise universitaire espagnol). — In : Revista Calasancia, n° 53, janv.-mars 1968, pp. 71-90.

Selon l'auteur, les motifs et les solutions viables et urgentes du problème universitaire doivent être découvertes dans l'analyse sereine et radicale des déficiences des structures actuelles.

ETATS-UNIS **GLAZER (Nathan). — L'étudiant et la société.** — In : Articles et Documents, 15 oct. 1968, pp. 6-11.

Cet article étudie le problème de la liberté et de l'activité politiques dans le campus. En principe, l'université doit être « une institution qui prépare en toute liberté les étudiants à jouer activement leur rôle de citoyen ». En fait, il existe une limitation au droit de l'étudiant à s'initier à certaines théories. Les professeurs athées et socialistes ne sont pas du tout appréciés, quant aux professeurs communistes, ils sont réellement mis à l'index. L'ingérence des conseils d'administration dans le fonctionnement de l'université existe depuis longtemps. C'est contre les limites imposées à la liberté d'opinion d'après des critères idéologiques ou moraux que les étudiants de Berkeley, l'une des plus célèbres universités des Etats-Unis, se sont violemment rebellés ces dernières années.

L'inconvénient de la participation politique des étudiants est qu'elle risque de soulever une opposition des forces sociales dirigeantes. Ainsi, l'administration des universités noires du Sud a souvent dû freiner ses étudiants afin d'éviter que les gouverneurs d'Etat n'utilisent des mesures de rétorsion contre ces universités (suppression de crédits... etc.) Le rôle des étudiants noirs dans la politique est cependant primordial dans la mesure où le reste de la population noire, peu éduquée et préoccupée par les soucis vitaux reste à l'écart de l'activité sociale et civique. Les mouvements de rébellion de l'université de Berkeley présentent cependant de graves dangers. Selon le professeur Glazer : ils risquent de transformer l'université en foyer d'activisme, en bastion de la révolte permanente, ce qui ferait perdre à l'université cette distance vis-à-vis des problèmes qui doit lui permettre de « les dépouiller de leur contenu émotionnel et d'imaginer des solutions de remplacement ».

FRANCE **Loi d'orientation de l'enseignement supérieur**

La loi d'orientation de l'enseignement supérieur a aboli la conception napoléonienne d'une université centralisée et autoritaire.

Les universités, au lieu d'être uniformément composées par la juxtaposition de facultés, deviennent des établissements publics pluridisciplinaires regroupant des unités d'enseignement et de recherche où les arts et les lettres sont associés autant que possible aux sciences et aux techniques. Elles bénéficient d'une autonomie pédagogique, administrative et financière.

Néanmoins, la crise n'a pas été aussi violente qu'en France car en Angleterre la mutation des universités est déjà amorcée depuis plusieurs années. Depuis 1960, les universités se sont agrandies, certains collèges régionaux de technologie ont été promus au rang d'université, mais surtout, neuf universités entièrement neuves ont été créées selon des plans résolument modernes, tant dans l'architecture que dans la conception des études et de la vie sociale des étudiants. Par ailleurs, la forte proportion d'enseignants — un pour dix étudiants — et le système des « tutorials » — chaque étudiant est pris en charge par un professeur qui lui accorde un entretien au moins une fois par semaine — ont favorisé depuis longtemps le dialogue entre professeurs et élèves et instauré dans chaque « collège » universitaire une ambiance quasi familiale.

Cependant, l'état d'esprit chez les étudiants a évolué, et un courant de contestation est né, dont l'issue semble positive. En effet, au mois de juin dernier, l'Union des étudiants (N.U.S.) a rédigé un plan de réforme en dix points, qui fut aussitôt soumis au jugement du Comité des vice-chanceliers d'université. A la rentrée d'octobre, un accord entre les représentants du syndicat étudiant et les recteurs d'université est intervenu sur la base de ce plan de réforme. Les étudiants revendiquent une participation effective dans l'organisation de leur avenir. Ils ont déjà acquis une voix prépondérante dans le secteur para-universitaire (services sociaux et récréatifs). Les étudiants pourront désormais donner leur point de vue — sans qu'il soit majoritaire — en matière de programmes, de méthodes d'enseignement et de formes d'examens. Les règles de la discipline intérieure à chaque université resteront en dehors de la compétence des étudiants, mais tout étudiant accusé devra connaître les motifs exacts de la sanction et pourra organiser sa défense. Deux domaines restent exclusivement du ressort de l'administration : la nomination des enseignants et la sélection des étudiants.

D'autres questions soulevées attendent une solution : l'amélioration de l'information sur les débouchés des études, la lutte contre les discriminations injustes entre les diplômés d'université et ceux des autres « collèges » d'enseignement supérieur. Ils désirent aussi que l'on ne sacrifie pas financièrement les sciences humaines, que l'on reconnaisse les droits des jeunes en leur accordant le droit de vote à dix-huit ans. Ces diverses préoccupations — sauf, peut-être la dernière — sont communes aux étudiants et aux professeurs.

INDE KOTHARI (D.S.). — L'enseignement en Inde. Réalisations et lacunes. — In : Articles et Documents, 1^{er} nov. 1968, pp. 11-13.

La situation de l'enseignement en Inde symbolise bien le contraste entre le passé et l'avenir de ce pays en pleine évolution. D'un côté, on dénombre en effet 70 % d'analphabètes parmi les adultes mais, d'autre part, la population scolaire actuelle dépasse 70 millions, bien que la moitié des enfants abandonnent l'école primaire au niveau du cours moyen.

Le développement de l'enseignement secondaire et supérieur s'est accompli dans les matières traditionnelles sans tenir compte des besoins effectifs de l'agriculture et de l'industrie du pays.

L'accroissement du nombre des étudiants de l'enseignement supérieur au cours de la dernière décade confirme les progrès réalisés : leur nombre a doublé (environ 2 millions et 10 000 chercheurs). Mais il est difficile de former des professeurs qualifiés à un rythme aussi accéléré. Il existe actuellement 70 universités comprenant 2 500 facultés. 24 % de ces facultés sont publiques, les autres sont « libres » mais subventionnées par l'Etat.

Le premier diplôme universitaire est le « Baccalauréat scientifique ou littéraire ».

légèrement inférieur à la licence. Deux ans plus tard on passe le « master's degree ». Les études de technologie, médecine, agriculture durent au moins cinq ans. Sept des 70 universités se consacrent exclusivement à l'agronomie. La dramatique insuffisance agricole du pays a favorisé l'expansion des moyens de recherche à l'université et à l' « Indian Agricultural Research Institute » de New Delhi.

Les quelques organismes de recherche nationaux sont coupés de l'enseignement. Pour remédier à cette discontinuité, des « centres d'études approfondies » sont créés dans plusieurs universités (à New Delhi, Madras, etc...). On compte désormais 15 centres de recherche scientifique et 11 de sciences humaines et sociales. L'Unesco, l'Union Soviétique et la Grande-Bretagne ont en partie financé ces centres.

Un plan de réforme de l'enseignement scientifique au niveau secondaire et supérieur reçoit présentement l'aide des Etats-Unis par l'intermédiaire de l'A.I.D. (« United States Agency for International Development ») et de la « National Science Foundation ». Les professeurs peuvent se perfectionner, se recycler dans des « Universités d'été » devenues rapidement populaires. Le but de ce programme est de moderniser et de stimuler l'enseignement scientifique.

Le plus grand handicap de la réforme est le manque de ressources : le budget de l'enseignement représente seulement 3 % du produit national brut, il ne peut s'améliorer sans un assainissement de l'économie de l'Inde.

ITALIE

Où en est l'université italienne ?

En Italie, comme dans la plupart des pays du monde, on s'est aperçu que le fonctionnement des universités ne correspondait plus aux besoins réels de la société contemporaine, dans le domaine tant culturel que social et économique. Non seulement les milieux cultivés, mais les personnalités politiques et les étudiants, souvent sous forme de protestation violente, demandaient une révision effective des structures et des buts poursuivis par l'université, afin de mieux préparer tous les jeunes (quel que soit leur milieu socio-économique) à des professions s'intégrant dans un univers « réel ».

Aussi, le Conseil des ministres a approuvé, courant septembre, le projet de loi qui propose « des mesures urgentes pour l'autogestion de l'université, des concours pour l'obtention des chaires et les allocations d'études ».

Ce projet a pour but d'introduire des représentants des étudiants, des assistants, des professeurs chargés de cours et agrégés dans les organes de gouvernement de l'université, à côté, naturellement, des enseignants titulaires. Voici les modalités d'une participation effective :

- a) corps académique : à vingt enseignants titulaires, on adjoindra un agrégé, un chargé de cours, un assistant, un étudiant ;
- b) conseil d'administration : complété par un agrégé, un chargé de cours, un assistant, deux étudiants ;
- c) conseil de faculté : composé pour 50 % d'enseignants titulaires, pour 25 % de professeurs chargés de cours et d'assistants, pour 25 % d'étudiants ;
- d) comité national universitaire (nouvel organisme de consultation auprès du ministre et de coordination des autonomies universitaires) vingt-quatre professeurs titulaires et vingt-quatre chargés de cours, assistants et étudiants (huit pour chaque catégorie). Huit autres membres doivent être désignés par le ministre et huit professeurs agrégés feront partie du comité.

La prévision, la coordination et la programmation de l'enseignement et de la recherche sont fixées par un conseil national et par des conseils régionaux. Les étudiants sont représentés dans les organismes de gestion qui fonctionnent aux différents niveaux : unités d'enseignement, université, conseil régional et conseil national. Des personnalités extérieures à l'enseignement participent aux conseils nationaux et aux conseils régionaux.

La mission de l'université est élargie et s'étend :

- à la promotion sociale (ce qui existe déjà actuellement, mais à une échelle moindre) en offrant des enseignements aux adultes qui veulent compléter leurs connaissances et à ceux qui souhaitent convertir leur activité professionnelle ;
- à la formation de tous les maîtres et à leur perfectionnement en veillant à l'amélioration continue de la pédagogie.

Le système des thèses est modifié. Elles pourront être attribuées pour des travaux collectifs, sous réserve que chaque candidat présente et soutienne un mémoire sur la part personnelle qu'il a prise. Le nouveau régime permettra de diminuer notablement la durée des thèses qui était particulièrement longue dans les facultés des lettres.

L'attribution personnelle des chaires à des professeurs est supprimée, la répartition des fonctions d'enseignement et des activités de recherche au sein d'un même établissement est périodiquement révisée.

Cette loi n'étant qu'une loi d'orientation, sa mise en application nécessitera de nombreux textes complémentaires.

La remise en question de l'université. — In : Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, numéro spécial, juil. 1968, 288 p.

Déclarations, motions, propositions, textes élaborés dans un grand nombre de facultés et de grandes écoles, tant à Paris qu'en province, pendant les mois de mai et juin 1968.

Un second numéro sur ce mouvement est en préparation.

Les événements de mai, notes bibliographiques. — In : Etudes, oct. 1968, pp. 463-471.

Une soixantaine d'ouvrages ont été publiés, à propos des événements de mai 1968 en France. Analyse des ouvrages les mieux documentés.

Statistiques de l'enseignement en France. — In : Informations statistiques, n° 102-103, avr.-mai 1968.

Statistiques des examens et diplômes de l'enseignement supérieur public, des diplômes d'ingénieurs, des classes préparatoires aux grandes écoles, des sections de techniciens supérieurs (sessions 1966, années 1966-1967).

GRANDE-BRETAGNE

Le problème des universités en Grande-Bretagne et le rôle des étudiants

L'agitation étudiante n'a pas épargné la Grande-Bretagne. La crise fut particulièrement aiguë dans les facultés d'arts et lettres, entraînant des grèves et des manifestations de la part des étudiants qui se plaignaient du manque de débouchés professionnels et de l'inadéquation de certains examens.

La représentation étudiante est organisée par l'intermédiaire d'un « comité » des étudiants élu au scrutin secret.

La dénomination d'université ne pourra s'appliquer qu'aux universités ou aux instituts d'enseignement supérieur de l'Etat ayant le même rang, même s'ils sont libres, mais à condition qu'ils soient reconnus par l'Etat.

Ce projet de loi établit une nouvelle discipline pour les professeurs titulaires et règle avec plus de rigueur leur choix et leur activité didactique.

Parmi les innovations les plus importantes, il faut signaler la création de nouveaux titres pouvant sanctionner les études universitaires. La nouvelle université prévoit, à la place du type unique de licence, trois types de titres, de degrés différents : le diplôme universitaire, la licence et le doctorat de recherche scientifique.

Un autre objectif important de la réforme est le renforcement du processus des concours, des devoirs des enseignants et des examens.

SINISTAERO (V.). — La rivolta degli universitari in Italia (La révolte des universitaires en Italie). — *Orientamenti pedagogici*, n° XV, mai-juin 1968, pp. 535 à 541.

Exposé des réformes exigées par les universitaires italiens et des raisons qui expliquent ces revendications. Une synthèse d'une situation assez particulière.

JAPON

HIRATSUKA (Masunori). — Le secret d'un triomphe. — In : *Le Courrier de l'Unesco*, sept.-oct. 1968, pp. 19-24.

L'enseignement au Japon s'est développé si rapidement depuis la fin du XIX^e siècle que le taux d'étudiants dans l'enseignement supérieur est maintenant l'un des plus élevés du monde et le taux d'inscription dans les écoles secondaires du second cycle est le deuxième du monde. Ce progrès spectaculaire est en partie dû au fait que, contrairement à l'opinion des étrangers, le système d'éducation n'était pas inexistant avant 1868, date de la restauration Meiji. Il y avait déjà un embryon de scolarisation et surtout un grand respect pour l'enseignement et la culture.

Dès l'ère Edo (1603-1868), l'éducation fut considérée comme le principe le plus important, avant la formation guerrière, et déjà cinquante mille « *tera koyas* », petites écoles à classe unique pour les enfants de tout milieu social existaient, ainsi que des établissements secondaires pour les fils de seigneurs. Les citadins et les paysans aisés savaient lire et écrire.

Dès 1970, le gouvernement japonais fit confiance aux femmes pour l'apprentissage et la transmission du savoir et envoya des jeunes filles effectuer leurs études aux Etats-Unis. Le Japon s'est ensuite beaucoup inspiré de l'expérience et des méthodes européennes et américaines et a su en tirer le meilleur. Le premier plan national, conçu en 1872, aboutit à diviser le pays en huit districts universitaires comprenant chacun une université, 32 établissements secondaires et 210 écoles primaires. Dès 1905, 95 % des enfants fréquentaient l'école primaire. Quant à l'enseignement secondaire, il est rapidement devenu une étape vers les études supérieures, plutôt qu'une fin de scolarité. Même les graves difficultés économiques que connut le Japon après la guerre n'ont pas affecté l'enseignement ; au contraire, c'est en 1947 que la scolarité obligatoire fut portée à 9 ans.

Actuellement on favorise la prolongation « de fait » de la scolarisation jusqu'à l'âge de 18 ans par le biais d'écoles professionnelles, de cours spéciaux de couture, cuisine, coiffure, de cours à temps partiel ou par correspondance. Beau-

coup de jeunes travailleurs suivent également des cours de promotion sociale à l'intérieur des entreprises privées. On vient enfin de mettre en place des cours de recyclage pour les mères de famille.

Au Japon, comme en Occident, la notion d'éducation permanente devient une réalité que les responsables de l'éducation souhaitent mettre en application pratique.

Un nouveau projet de réforme de l'enseignement supérieur en Bavière.

Les préoccupations suscitées par le projet de réforme des structures et de l'organisation de l'enseignement supérieur en Allemagne (cf. le n° 4 de la « Revue française de pédagogie ») : abolition d'une hiérarchie surannée, participation des assistants et des étudiants à toutes les décisions qui concernent la vie universitaire, etc... se retrouvent dans l'ensemble des Länder, sous diverses formes, le point de vue des recteurs, des professeurs, des assistants et des étudiants n'étant pas toujours identique.

Le point de vue des ministres de l'Education et des recteurs peut se résumer selon le projet de M. Huber, ministre de l'Education du Land de Bavière. Ce projet envisage six aspects des problèmes :

- 1) adaptation de la question aux nécessités des effectifs actuels et création d'un Conseil d'administration auprès du recteur ;
- 2) suppression des chaires souveraines et articulation des facultés en département ;
- 3) droit reconnu aux étudiants et aux assistants et chargés de cours de prendre part aux délibérations dans les limites restant à définir ;
- 4) révision et allègement du cours des études « d'habilitation » ne dépendant plus du seul directeur de thèse ;
- 5) concours public pour les chaires ;
- 6) révision du système des examens.

Point de vue des étudiants :

Les étudiants voudraient que le Sénat soit formé de un tiers de professeurs titulaires, un tiers d'assistants, de maîtres assistants, un tiers d'étudiants : projet en cours de discussion en Hesse en particulier. Les étudiants voudraient participer à l'élection du recteur.

Ils revendiquent, comme le Mittelbau, leur participation au conseil de faculté et à l'élection du doyen.

Modèle berlinois d'un système d'enseignement supérieur intégré.

L'enseignement supérieur en Allemagne comme l'enseignement secondaire se trouvent placés devant la nécessité d'une grande réforme. Certes le Conseil de l'enseignement (Bildungsrat) pour le secondaire et le Conseil de l'enseignement scientifique (Wissenschaftsrat) s'emploient à cette tâche et un certain nombre de recommandations ont été mises en œuvre. Mais la grande réforme reste à faire.

Le sénateur pour l'éducation de Berlin-Ouest, M. C.-H. Evers, a proposé un nouveau plan d'enseignement supérieur polyvalent en avril 1968. Il concerne les classes terminales de l'enseignement secondaire (onzième et douzième années scolaires) et tous les établissements d'enseignement supérieur (universités, écoles supérieures de techniques ou technische Hochschulen et instituts techniques ou Akademien : écoles d'ingénieurs, techniciens...).

Le modèle dont il est question ici étend donc aux échelons supérieurs l'école de type polyvalent appliqué dans certaines régions de la 4^e à la 9^e (et même 10^e) années scolaires.

- Le cycle terminal du lycée orienterait les élèves dans trois directions différentes :
- soit vers l'enseignement à plein temps comportant des cours de culture générale et des cours professionnels,
 - soit vers l'enseignement scolaire et la formation professionnelle (éventuellement sous forme de travaux pratiques dirigés) en proportion égale,
 - soit vers l'enseignement scolaire pour un tiers et la formation professionnelle pour deux tiers.

Les trois systèmes prévoient des cours obligatoires dans les disciplines fondamentales : langues, mathématiques, sciences politiques, des différenciations de niveau dans les matières obligatoires et des options.

Un nouveau baccalauréat, délivré à la suite de méthodes d'appréciation objectives, sanctionnerait ces études et les débouchés offerts dépendraient de la nature des options et des résultats obtenus. On éviterait les orientations prématurées.

L'enseignement supérieur comporterait d'abord deux années d'études portant sur des notions fondamentales, sorte de propédeutique pour les étudiants divisés en petits groupes. A la fin de la deuxième année on orienterait le candidat, l'encourageant ou non à poursuivre dans une voie précisée. Un premier diplôme académique serait délivré.

Puis succèderaient pour les étudiants reconnus aptes à l'un ou à l'autre :

- soit un cycle terminal (Abschlussstudium) d'une durée d'un an avec spécialisation approfondie et formation professionnelle,
- soit un cycle principal (Hauptstudium) de deux ans avec introduction aux méthodes scientifiques des spécialités choisies.

Chacun des cycles se terminerait par l'obtention d'un grade académique.

Ceux qui ont terminé avec succès le cycle terminal pourraient aborder le cycle de recherche (Aufbaustudium) de deux ans s'ils y ont été reconnus aptes.

Le programme des études de base devrait être aménagé de telle sorte qu'il puisse à la fois servir de point de départ au cycle terminal et au cycle principal, qu'un futur ingénieur d'application par exemple puisse aussi bien étudier dans l'actuelle école d'ingénieur d'application, à l'université ou à l'école supérieure de technique. L'orientation vers le cycle court ou le cycle long se ferait seulement à l'issue des deux années d'études de base, quand l'étudiant a fait ses preuves.

L'enseignement supérieur polyvalent réussirait à dispenser l'éducation permanente au niveau supérieur. On pourrait par la suite envisager d'y intégrer les écoles spécialisées (Fachschulen) et les universités populaires (Volkshochschulen).

Des cours par correspondance combinés avec l'enseignement direct (travaux pratiques...) pourraient permettre d'achever l'acquisition des différentes qualifications professionnelles.

La formation traditionnelle des maîtres serait revue. On distinguerait :

- un type d'enseignant pour le degré de base, c'est-à-dire de la 1^{re} à la 6^e années scolaires avec empiètement sur l'éducation pré-scolaire,
- un deuxième type de la 7^e à la 10^e (ou même quelquefois la 11^e et la 12^e) années scolaires,
- un troisième type pour les 11^e et 12^e années. L'intéressé aurait étudié, outre les sciences pédagogiques et sociales, une seule spécialité. Des chevauchements pourraient se produire avec le cycle inférieur et le cycle supérieur.

Les uns auront atteint le cycle terminal de l'enseignement supérieur (trois années d'études), les autres le cycle principal (quatre années d'études), les troisièmes le

cycle de recherche (six années d'études). C'est moins la durée que le contenu des études faites qui déterminera le niveau des classes où enseigner. Ultérieurement, les enseignants pourront compléter le grade académique obtenu en premier lieu sans qu'il soit nécessaire de changer de degré d'enseignement, car même dans les petites classes on a besoin de maîtres ayant fait des études de recherche.

Ce plan de réforme pourrait être complété par une étude plus précise des qualifications professionnelles.

HEERWAGEN (F.). — Ingenieurstudenten und Bildungsreform - Der Widerstand des alten Bewusstseins - Pläne zur Systemänderung. (Les étudiants ingénieurs-techniciens et la réforme de l'enseignement.) — In : *Wirtschaft und Wissenschaft*, 16^e année, n° 5, sept. 1968, pp. 19-25.

Survivance d'une société de classe. Le système scolaire actuel refuse d'intégrer les écoles d'ingénieurs techniciens dans l'enseignement supérieur. Cette transformation nécessiterait en effet que la collation du baccalauréat ne soit plus le monopole des lycées, mais puisse s'étendre aux écoles techniques et que les structures de l'enseignement supérieur soient révisées. De nombreux pédagogues ont senti ce besoin. Les plans d'enseignement supérieur polyvalents de R. Dahrendorf, de C.-H. Evers et les réformes proposées par H. von Hentig sont exposés et critiqués.

Les académies d'ingénieurs en Allemagne.

Depuis novembre 1967, la réforme des écoles d'ingénieurs d'application est à l'étude. La conférence des ministres de l'Éducation réunis les 6 et 7 juin 1968 à Hanovre, a présenté un premier bilan de ses efforts en vue d'établir une réglementation uniforme valable pour toute la République Fédérale.

L'admission dans les écoles d'ingénieurs d'application aurait lieu à l'issue d'une scolarité de douze ans, accomplie dans un des types d'écoles existants.

Ces écoles deviendraient des académies. Beaucoup d'entrées ont déjà pris ce nom, sortant ainsi de la pure administration scolaire pour se placer sous la surveillance directe du ministre de l'Éducation en attendant que leur situation officielle dans le système scolaire soit définie.

Un bon succès aux examens terminaux permettrait l'accès dans les universités à un niveau qui tiendrait compte des années d'études passées à l'académie.

SUEDE

Ytterligare 10 utbildningslinjer. (10 possibilités de choix supplémentaires.) — In : *Skolvärlden*, n° 30, 18 oct. 1968, p. 8.

La réforme des études universitaires et l'abolition du système du choix libre des combinaisons de matières. Aperçu général de la proposition de la chancellerie de l'université.

Education permanente — Education de masse

EQUATEUR

Analfabetismo. (Analphabétisme). — In : *Educadores*, revista latinoamericana de educacion, n° 68, mars-avr. 1968, pp. 162-163.

L'Equateur a été choisi comme « pays-pilote » en Amérique Latine pour appliquer

un plan mondial d'alphabétisation des adultes. Le plan prévoit l'alphabétisation de 15 400 adultes.

Cette campagne doit diminuer le pourcentage d'analphabétisme actuellement de 44 %.

ESPAGNE **MONTILLA** (Francisca). — **La educacion de masas, una encrucijada en el mundo actual.** (L'éducation de masses, un dilemme dans le monde actuel). — In : Revista Calasancia, n° 55, sept. 1968, pp. 331-344.

L'éducation doit tendre à produire une égalité de classes, mais elle doit avoir de plus la flexibilité nécessaire afin qu'en même temps subsistent certains niveaux supérieurs au service de la masse. Cette stratification socio-culturelle ne sera pas le produit de « situations d'exception » de groupes sociaux déterminés, mais le fruit du mérite personnel.

Ne pas faire de « massification » anonyme, mais un nivellement culturel humain minimum pour tous.

Ouverture d'une nouvelle université du travail pour jeunes filles. — In : Es - La semaine espagnole, n° 314, 14 oct. 1968, p. 5.

L'Université du travail de Cacérès sera réservée aux jeunes filles. Cette décision vient d'être prise par M. Roméo Gorria, ministre du Travail, pour faire face aux besoins croissants en établissements d'enseignement professionnel pour les filles des travailleurs espagnols.

L'Université du travail de Cacérès, deuxième établissement de ce genre, peut accueillir 1 000 élèves en régime d'internat. Le premier est l'Université du travail de Saragosse dont la capacité d'accueil est plus élevée.

FRANCE **Les femmes et le travail.** In : Cahiers français, n° 129, oct. 1968, 32 p.

Quatre études très documentées sur les femmes et le travail : avant-propos statistique et économique ; la place de la femme dans le monde du travail ; le milieu de travail de la femme ; la promotion féminine, contestation des structures existantes.

Exposé des implications, à l'heure actuelle, d'une plus grande participation des femmes à l'activité économique et des mutations qu'elle risque d'entraîner.

ITALIE **TASSINARI** (G.). — **Piano di sviluppo economico e educazione permanente.** (Le plan de développement économique et l'éducation permanente). — In : Scuola e Citta, 4 avr. 1968, pp 224-226.

Compte rendu d'un congrès qui s'est déroulé à Rome et a étudié les implications réciproques entre l'éducation et le plan de développement.

SUEDE **Behörighet till akademiska studier.** (L'admission aux études universitaires). — In : Skolvärlden, n° 29, 11 oct. 1968, p. 4.

Possibilités nouvelles pour les adultes sans baccalauréat universitaire. Les dispenses accordées et les études permises.

Disciplines

1. — ENSEIGNEMENT ARTISTIQUE.

ARGENTINE PIERONI (Dora Beatriz). — **Expresion artistica y educacion.** (Expression artistique et éducation). — In : *Revista de educacion*, n° 17, 1968, pp. 90-98.

Déterminer le rôle de l'école par rapport à l'expression artistique enfantine équivaut à connaître la responsabilité qu'elle doit assumer dans le développement normal de la personnalité de l'enfant.

Pour celui-ci, projeter son univers, dans l'expression artistique, l'aidera à structurer sa personnalité.

ETATS-UNIS DELLO JOIO (N.). — **Contemporary music project for creativity in music education.** (Projet de musique contemporaine favorisant la créativité dans l'éducation musicale). — In : *The Education digest*, sept. 1968, pp. 40-43.

Un professeur compositeur de musique relate l'expérience lancée par la Fondation Ford pour aider les jeunes compositeurs de musique à faire connaître et interpréter leurs œuvres dans les établissements secondaires. Cette expérience semble concluante puisque de nombreux compositeurs sont désormais retenus par les écoles pour participer régulièrement à des activités artistiques.

Des projets-pilotes sont maintenant lancés comportant des séminaires, des ateliers d'instrumentistes et l'étude théorique de la musique contemporaine, étant admis que pour l'apprécier il faut d'abord la connaître.

Les arts ne doivent pas être repoussés en marge de l'éducation générale. Il font partie intégrante de l'humanisme.

REPUBLIQUE FEDERALE ALLEMANDE SCHEFER-VICTOR (G.). — **Vom Unbehagen im Musikunterricht zur Entideologisierung der Musikpädagogik.** — (Du malaise dans l'enseignement de la musique à la libération de la pédagogie musicale de toute idéologie). — In : *Die deutsche Schule*, 60^e année, cahier 9, sept. 1968, pp. 596-603.

Le maître doit moins chercher à initier l'élève à la science musicale qu'à lui préparer une rencontre agréable avec la musique.

2. — EDUCATION PHYSIQUE.

ESPAGNE **La educacion fisica y la escuela.** (L'éducation physique et l'école), par le professeur Ruy Mauro Marini et M. Carlos Osorno, architecte. — In : *Conesca*, n° 9, avr. 1968, pp. 795-801.

Dans toute société organisée, les jeunes apprennent à développer leurs possibilités physiques.

Trait significatif, c'est dans le cadre de la vie scolaire que la culture physique prend son essor dans la société occidentale. A partir de là, le sport professionnel revêt une importance sans cesse croissante, et à son tour, exerce une influence sur les activités physiques de l'école, suscitant même une tendance à la spécialisation et au professionnalisme parmi les étudiants.

Aussi l'école doit prendre pleinement conscience de la valeur éducative des exercices physiques dans le développement de l'intelligence et du caractère des jeunes. La première mesure à prendre pour atteindre cet objectif consiste à confier l'éducation physique à de jeunes professeurs spécialisés en culture physique qui soient avant tout des éducateurs capables de rendre aux exercices physiques leur valeur éducative et d'empêcher que les terrains de sport dans les écoles ne deviennent des répliques des stades et des gymnases où se produisent les professionnels.

Les conditions permettant d'arriver à des solutions correctes sont les constructions scolaires : collaboration entre les diverses disciplines au moment de l'étude préliminaire, imagination et audace dans la conception, grande rigueur scientifique dans l'établissement des formules et dans leur application.

3. — ETUDE DU MILIEU.

CANADA

JUTRAS (Jean-Gilles). — **L'étude du milieu à l'école.** — In : La revue scolaire, sept 1968, pp. 16-18.

Au cours de la XXXI^e Conférence de Genève sur l'instruction publique, l'importance de l'étude du milieu pour la compréhension des réalités du monde actuel a été soulignée.

Sur le plan du contenu, l'étude du milieu assure : une base concrète aux divers stades de l'acquisition des connaissances, un entraînement à l'observation objective, à un mode de pensée analytique, aux méthodes de la découverte, une meilleure connaissance de l'habitat humain et de l'interaction de l'homme et du milieu physique.

Sur le plan de l'éducation, l'étude du milieu contribue : à relier le travail manuel et intellectuel, à préparer les jeunes à leurs responsabilités futures, à rapprocher le milieu scolaire du milieu familial, à intégrer l'enfant à son environnement immédiat, à révéler les goûts et les aptitudes des enfants.

4. — LANGUE MATERNELLE - EXPRESSION ORALE ET ECRITE.

FRANCE

Parler... écrire... — In : Cahiers Pédagogiques, n° 77, oct. 1968, 98 p.

Etude de l'expression orale et écrite, considérée comme fonction à la fois personnelle et sociale de la communication : apprendre à s'exprimer, à communiquer, mais veiller aussi à ne pas laisser s'atrophier la pratique du langage en chacun des élèves, tout au long de leur scolarité.

Enseignement de la langue française.

Une nouvelle revue, destinée aux enseignants français et étrangers, vient de

paraître : « Le français aujourd'hui », revue trimestrielle de l'Association française des professeurs de français (1, avenue Léon-Journault, 92 - Sèvres).

Le premier numéro, daté de mars 1968, contient un article de P. Barberis, consacré aux problèmes de l'enseignement du français, et les comptes rendus des commissions de travail réunies au Centre international d'études pédagogiques de Sèvres (formation des maîtres, contenu de l'enseignement du français, pédagogie, sociologie de l'enseignement du français) ; la revue publie également les statuts de l'Association, qui regroupe toutes les personnes chargées de l'enseignement du français en vue de leur information réciproque et de la mise en commun de leurs expériences et de leurs recherches pédagogiques.

L'Association se propose :

- d'étudier les questions relatives à l'enseignement du français comme langue maternelle et comme langue étrangère dans les divers ordres d'enseignement ou œuvres péri- et post-scolaires,
- de défendre et de promouvoir l'enseignement du français (instructions, programmes, horaires, examens et concours),
- d'établir des relations avec les associations et organismes français et étrangers ayant des buts similaires.

5. — MATHEMATIQUES.

AUSTRALIE

PHILLIPS (R.-D.). — What's new in the new primary mathematics syllabus ? (Quoi de neuf dans le nouveau programme de mathématiques de l'enseignement primaire ?). — In : The Education Gazette, juil. 1968, pp. 316-327.

Le nouveau programme de 1952 prévoyait l'introduction de l'étude graphique au 6^e grade, c'est-à-dire, à douze ans. L'expérience américaine a permis de constater qu'il était possible et même fructueux d'utiliser cette technique de représentation des équations beaucoup plus tôt. Les enfants aiment cela et y prennent le goût d'établir des relations, ce qui constitue la démarche essentielle de la pensée mathématique.

Le professeur Phillips donne ici des exemples de représentations graphiques réalisées par des enfants très jeunes et en explique l'intérêt pédagogique.

Au niveau le plus élémentaire, le graphique s'apparente, pour l'enfant, au dessin. Le professeur doit montrer à l'enfant comment « faire parler le graphique ».

BELGIQUE

ROSENTHAL (A.-M.). — La Belgique à l'heure des mathématiques modernes. In : L'Education, 24^e année, n° 4, 10 oct. 1968, pp. 16-18.

Les mathématiques modernes offrent un langage assez général pour pouvoir comprendre toute l'activité humaine. Une nouvelle pédagogie est née qui obtient des résultats sans mesure avec ceux de l'ancienne. Désormais l'élève bon en lettres, l'est aussi en mathématiques sauf rares exceptions. Expériences d'implantation des mathématiques modernes et méthode employée pour « recycler » les enseignants.

FRANCE

L'enseignement des mathématiques modernes au cours moyen. — In : Courrier de la Recherche Pédagogique, n° 33, 1968, 80 p.

Ce numéro fait suite au numéro 31 consacré à l'enseignement des mathématiques modernes à l'école élémentaire et dans les écoles maternelles. Les expériences

dont il est rendu compte dans ces deux numéros concourront à l'élaboration d'un nouveau programme et de nouvelles méthodes d'enseignement des mathématiques, après que les professeurs chargés de l'expérimentation dans un travail d'équipe, aient élaboré des documents de travail, noté les réactions des élèves et confronté résultats et observations.

6. — PHILOSOPHIE.

FRANCE **Colloque des professeurs de philosophie des écoles normales.** — Paris, Institut Pédagogique National, 1968, 12 p.

Compte rendu des colloques groupant les professeurs de philosophie enseignant dans les écoles normales, et les inspecteurs généraux intéressés. Les participants ont analysé les problèmes spécifiques qui se posent à eux, dans le cadre de la formation pédagogique des maîtres, et des divers enseignements qui leurs sont confiés : philosophie de l'éducation (pédagogie générale, étude des doctrines de l'éducation, morale professionnelle), psychologie de l'enfant, anthropologie sociale, didactique (pédagogie spéciale).

7. — PHYSIQUE.

ROUMANIE **CIORASCU (Florin).** — **Clasic si modern in predarea fizicii.** (Classique et moderne dans l'enseignement de la physique). — In : Revista Invatamintului Superior, n° 7, juil. 1968, pp. 8-15.

Modernisation permanente des cours et des autres formes d'enseignement, extension de l'enseignement post-universitaire sont les deux solutions pour répondre à l'accélération de l'évolution.

8. — SCIENCES ECONOMIQUES.

GRANDE-BRETAGNE **NUTWALL (T.).** — **Main courses in economics.** (L'économie comme sujet principal). — In : The Teacher, 20 sept. 1968, p. 24.

Dans certains collèges de pédagogie, les élèves-maîtres qui se destinent à l'enseignement secondaire peuvent désormais choisir comme matière principale (« Major »), les études économiques (économie régionale, historique ou internationale). En effet, l'économie est devenue un sujet d'examen au Certificat général d'éducation (G.C.E.) et par conséquent il est nécessaire de former des professeurs d'économie pour les établissements secondaires.

UNION SOVIETIQUE **ARSEN'EV (A.-M.).** — **Fakul'tativnye zanjatija v skole.** (Les cours facultatifs à l'école). — In : Sovetskaja Pedagogika, n° 8, août 1968, pp. 76-87.

La place des disciplines facultatives dans les programmes des écoles secondaires soviétiques ; l'organisation et le niveau des cours facultatifs.

Formation et perfectionnement des maîtres

- AUTRICHE** **SPRINGER (Dr. R.). — Die pädagogische Akademie, eine jugendgemässe Form der Lehrerbildung.** (L'académie pédagogique, un mode de formation des instituteurs adapté à la jeunesse). — In : *Erziehung und Unterricht*, 118^e année, cahier 8, oct. 1968, pp. 505-508.

Voici un an que fonctionne l'académie pédagogique, création de la dernière réforme de l'enseignement.

Durant quatre semestres, les étudiants reçoivent une formation pédagogique théorique et pratique, avec possibilité d'effectuer un choix parmi les matières obligatoires. A partir du 2^e semestre, ils sont mis en contact avec les réalités de la classe. Par sa forme, l'examen terminal rappelle ceux de l'enseignement supérieur. Les académies pédagogiques doivent jouir à l'avenir de bâtiments neufs et d'un équipement moderne.

- CANADA** **SMITH (Denis-C.). — The preparation of college teachers : towards a rationale for instruction.** (La formation des professeurs de « collèges » : vers une analyse raisonnée de l'instruction). — In : *Canadian Education and Research Digest*, sept. 1968, pp. 230-244.

L'Amérique du Nord a connu ces dernières années, un phénomène nouveau : la naissance et l'expansion des « collèges de deux ans » post-secondaires destinés à un enseignement général « académique » et surtout à une formation pratique résolument orientée vers les besoins de la société moderne. Les « collèges » ont ainsi repris des programmes jusqu'ici sous-estimés : formation des infirmières, des mécaniciens dentaires, études pré-médicales, etc... Au Canada, cette croissance est encore anarchique et mal connue. Aussi faut-il former, pour « valoriser » ces collèges, des professeurs polyvalents. Le programme de leur formation doit être conçu en collaboration, par la faculté et par un ou plusieurs collèges post-secondaires dans lesquels le futur professeur se destine à enseigner. Ainsi chaque institution pourra souligner les éléments de préparation qui lui paraissent indispensables. L'acquisition des connaissances générales dans une matière d'enseignement incombe à la faculté, l'acquisition d'une technique de transmission des connaissances et de stimulation intellectuelle concerne à la fois la faculté et les divers départements du « Junior college ».

- ECOSSE** **Conditional register takes effect.** (L'enregistrement conditionnel prend effet). — In : *The Scottish educational journal*, 11 oct. 1968, pp. 935-937.

L'enregistrement conditionnel des professeurs non certifiés a permis de renvoyer ceux qui l'an dernier ont exercé avec des qualifications nettement au-dessous de la moyenne, et qui représentent un tiers du total des professeurs auxiliaires.

Les candidats à l'enregistrement conditionnel pour cette année doivent remplir deux conditions : avoir enseigné au moins trois trimestres au cours des trois années précédentes, être recommandés par le professeur principal de leur « département ».

A la suite d'une période probatoire de six mois, certains seront admis définitivement, d'autres refusés et enfin certains pourront obtenir une prolongation d'un an pour se perfectionner dans le domaine pédagogique, classique ou technique afin d'obtenir les qualifications requises.

ETATS-UNIS REYS (R.). — **Mathematical competencies of preservice elementary teachers.** (Compétences en mathématiques des élèves-maîtres de l'enseignement primaire). — In : *The Education Digest*, sept. 1968, pp. 44-46.

La formation mathématique, se révèle inadéquate dans les collèges pédagogiques qui préparent leurs étudiants à l'enseignement primaire.

Des tests ont révélé que 55 % des élèves-maîtres ayant choisi les mathématiques comme matière principale (« major ») étaient en dessous de la moyenne des étudiants du 8^e et 9^e grades (quatorze à quinze ans) en mathématiques modernes et en algèbre. Ces résultats prouvent l'urgence d'un programme préparatoire beaucoup plus solide. Par ailleurs, il semble que l'on doive accorder la priorité à l'enseignement du contenu mathématique par rapport à l'enseignement des techniques pédagogiques.

GRANDE-BRETAGNE SURRIDGE (Owen). — **The screen as educator.** (L'écran comme éducateur). — In : *The Teacher*, 11 oct. 1968, pp. 11-12.

Un premier collège de pédagogie, celui de Reading, offre cette année un cours sur les techniques du film éducatif aux futurs professeurs. Quinze étudiants préparent déjà un certificat sur l'étude du film et de la télévision.

Il existe également une association nationale, la société pour l'éducation par le film et la télévision, créée en 1950 dont les membres sont tous des enseignants. Dans ce domaine de la technique du cinéma éducatif, l'Angleterre est plus avancée que les Etats-Unis.

SUEDE BLOCK (B.). — **Lämplighet, problem och propäer.** (Aptitude, problèmes et propos). — In : *Skolvärlden*, n° 32, 8 nov. 1968, p. 16.

Le rapport entre les notes obtenues dans l'école normale supérieure et le succès ultérieur comme enseignant. Les critères d'aptitude d'un enseignant. L'importance du milieu général de l'école. L'échelle de notation.

SUISSE **L'Université de Lucerne.** — In : *Bulletin du Centre d'information en matière d'enseignement et d'éducation en Suisse*, n° 30, juil-sept. 1968, pp. 11-12.

Dans le but principal de former des enseignants du second degré, une université va être créée à Lucerne. Elle comprendra deux facultés : une faculté de philosophie - histoire - langues et une autre de mathématiques - sciences - pédagogie. Trois degrés d'études sont prévus : 1) études traditionnelles (examen final : licence ou diplôme de capacité professionnelle) ; 2) « post-graduate studies » pour les étudiants doués en sciences ; 3) perfectionnement pour les scientifiques.

TCHECOSLOVAQUIE MERES (Ph. Dr. Stefan). — **Zaujím mladeze o včitel'ske povolání.** (L'intérêt des jeunes pour la profession d'enseignant). — In : *Jednotna Skola*, fév. 1968, pp. 113-125.

L'auteur analyse les raisons pour lesquelles les jeunes Tchécoslovaques ne s'intéressent pas beaucoup à la carrière d'enseignant. Il compare ses propres observations avec celles d'autres, aussi bien en Tchécoslovaquie que dans les autres pays.

Parmi les raisons de ce phénomène, il mentionne les conditions matérielles précaires

des enseignants, leurs problèmes de logement, la féminisation de la profession. Il propose une sérieuse enquête sociologique sur tous les aspects économique, politique, idéologique, psychologique, esthétique du problème.

Examens — Docimologie

ITALIE **CALONGHI (L.)** — *Diagnosi degli errori ortografici e strumenti di rilevazione : diagnostico.* (Des fautes d'orthographe et instruments pour les relever). — In : Scuola di Base, n° 2, 1968, pp. 12 à 20.

Les fautes commises le plus souvent sont brièvement analysées ainsi que les moyens employés pour les relever (dictées, tests et dissertations...).

LICHTNER (M.) — *Valutazione dell' originalità nei temi di Italiano.* (Evaluation de l'originalité dans les rédactions). — In : Scuola e Città, 15 mai 1968, pp. 270 à 273.

Compte rendu d'une expérience tendant à trouver un critère d'originalité pour des rédactions d'enfants. L'auteur met en valeur la difficulté de cette opération.

CANTALE (Nicolo) — *Gli esami di licenza media.* (Les diplômes de fin d'études secondaires). — In : Scuola e Città, 15 mai 1968, pp. 283-284.

Exposé des différentes lois et réformes régissant ces examens que l'auteur juge insuffisantes. Les lignes de recherche qu'il offre à la réflexion.

**REPUBLIQUE
FEDERALE
ALLEMANDE**

DIETZEL (G.-T.-W.) — *Die Zwischenprüfung im Streit der Argumente.* (Discussion à propos de l'examen intermédiaire). — In : Die deutsche Universitätszeitung, 13^e année, juin 1968, pp. 20-23.

Si l'association des étudiants et le conseil scientifique envisagent la création d'un examen intermédiaire au milieu des études universitaires pour aider les étudiants à concentrer leurs efforts et ramener de ce fait à une longueur raisonnable la durée de leurs études, il n'est pas sûr qu'ils ne dénaturent pas, en même temps, le sens de l'enseignement supérieur faisant de l'étudiant un robot du savoir et non plus un être cherchant à se cultiver en profondeur. Le résultat souhaité pourrait peut-être aussi bien s'obtenir par d'autres procédés.

SUEDE

HENRICSON (S.-E.) et HOLM (L.) — *Principer och hjälpmedel vid Betygsättningen.* (Principes et moyens lors de la notation). — In : Skolvärlden, n° 30, 18 oct. 1968, p. 15.

Comparaison entre les systèmes de notation ancien et nouveau. Echelles absolues et relatives. Quelques applications pratiques. Les groupes de référence.

TCHECOSLOVAQUIE

STEPANOVIC (Dr. Rudolf) — *Vysokoskolske skusky a cinitele ovplyvnujuce ich vysledky.* (Les examens dans l'enseignement supérieur et les facteurs qui influencent leurs résultats). — In : Jednotna skola, fév. 1968, pp. 143-158.

L'auteur étudie les problèmes des examens dans l'enseignement supérieur. Pour mieux pouvoir les traiter, il divise ces problèmes en quatre groupes : 1) les problèmes de la préparation pour les études universitaires ; 2) les conditions des études supérieures par rapport aux examens ; 3) la question de l'équité de l'examen ; 4) la question de la méthode de la vérification des connaissances.

Psycho-sociologie

COLOMBIE WILLINMSON (R.-C.). — **Rationality and orientation to change a Colombian student and adult sample.** (Etude rationnelle de la prédisposition au changement d'un étudiant colombien et d'un adulte-type). — In : América Latina, 11^e année, n° 1, janv.-mars 1968, pp. 3-18.

L'auteur étudie les attitudes ayant trait à la prédisposition au changement social. Il se base sur un échantillon de 82 étudiants d'université et de 229 adultes de Bogota. Les étudiants démontrent une plus grande mobilité ascendante.

ESPAGNE BERTRAN QUERA (Miguel). — **Un niño necesita familia, juguetes, deporte y arte.** (Un enfant a besoin de famille, de jouets, de sport et d'art). — In : Revista Calasancia, n° 55, sept. 1968, pp. 345-354.

L'auteur considère qu'il est aussi nécessaire pour l'enfant d'avoir des jouets, de pratiquer le sport, de s'adonner à un art que d'éprouver l'affection familiale. A propos des jouets, il expose les différentes nécessités que ressent l'enfant au cours de son développement. Quant à l'expression artistique, il se réfère aux arts plastiques et à la musique.

FRANCE **L'action éducative.** — In : Les Amis de Sèvres, n° 3, 1968, 76 p.

La communauté scolaire, l'angoisse chez l'adolescent, la notion de punition et de sanction, les problèmes de l'adolescent, quelques aspects biologiques, psychologiques et sociaux de l'action éducative, le non-dirigisme et l'auto-gestion scolaires, sont successivement étudiés par des médecins et des éducateurs, et permettent de mieux saisir le sens des bouleversements universitaires et scolaires français. Compte rendu des travaux de commissions qui se sont déroulées à Sèvres en mai et juin 1968, tendant à préciser les méthodes et le contenu d'un enseignement renouvelé en fonction d'objectifs adaptés à l'école d'aujourd'hui.

Education sanitaire et santé mentale des jeunes. — In : La santé de l'homme, n° 156, mai-juin 1968, 48 p.

Hygiène mentale des jeunes, dans la famille, à l'école ; hygiène mentale de l'adolescence et problème des inadaptations et de la délinquance juvénile ; hygiène mentale des étudiants et réadaptation des étudiants atteints de troubles psychiques. Rôle d'une éducation sanitaire au sens large dans la prévention des déséquilibres, comme dans le traitement des inadaptations.

GRANDE-BRETAGNE

REID (R.-S.). — School phobia : truancy to illness. (La phobie de l'école : de l'absentéisme à la maladie nerveuse). — In : Education, 4 oct. 1968, pp. 363 et 382.

Le problème de l'enfant qui brusquement refuse de retourner à l'école est souvent dramatiquement insoluble pour les parents. En général, le psychologue recommande de ne pas contrarier l'enfant et commence un traitement qui éloigne de plus en plus le moment du retour à l'école. Cette méthode est vouée à l'échec.

En fait, le refus de l'école peut avoir deux origines : ou l'enfant a un sentiment de surpuissance, il domine son entourage ou l'enfant est faible, craintif et redoute la société, il n'a pas la maturité normale. Dans les deux cas, l'enfant doit être placé dans une classe spéciale, restreinte et traité avec clairvoyance par des professeurs qui inspirent confiance et connaissent chaque cas psychologique. Pendant ce temps, le psychologue continue à soigner l'enfant en collaboration avec les maîtres, jusqu'au moment où il aide les parents à reconduire leur enfant — avec fermeté ou douceur selon que l'enfant est un opposant ou un anxieux — dans une école ordinaire.

MEXIQUE

Les surdoués. — In : Bulletin du Centre d'information en matière d'enseignement et d'éducation en Suisse, n° 30, juil.-août-sept. 1968.

Une école pour « enfants-génies », la première du genre en Amérique Latine, a été ouverte au début de 1968. Elle sera réservée surtout aux enfants brillants provenant des couches de familles de la classe ouvrière ou de la petite bourgeoisie.

**REPUBLIQUE
FEDERALE
ALLEMANDE**

MEIERS (K.). — Geschichtliche Voraussetzungen und Wurzeln des Gruppenunterrichts. (Conditions historiques et origine de l'enseignement du groupe). — In : Lebendige Schule, 23^e année, 4^e, 8 août 1968, pp. 293-298.

Faisant suite à l'enseignement par classe et à l'enseignement individuel du moyen âge d'une part, au développement de l'individu à l'époque classique, d'autre part, l'enseignement de groupe est né des conceptions romantiques et de la sociologie. Elles mirent en valeur l'importance du groupe social dans la formation de la personnalité. L'essor des sciences et des techniques habituant l'homme à la division du travail et à la spécialisation, le progrès de la psychologie, de la démocratisation et l'évolution de la notion d'enseignement considérant comme essentiel, non plus les connaissances à acquérir, mais les méthodes pour les obtenir ont créé les conditions nécessaires à la mise en place de ce nouveau mode d'enseignement.

UNION SOVIETIQUE

LEONT'EV (A.-N.), LURIJA (A.-R.), SMIRNOV (A.-A.). — O diagnosticeskih metodah psihologiceskogo issledovanija skol'nikov. (Sur les méthodes diagnostiques des études psychologiques concernant les écoliers). — In : Sovetskaja Pedagogika, n° 7, juil. 1968, pp. 65-77.

La psychologie de l'enfance inadaptée à l'école ; les diverses causes du retard scolaire ; le diagnostic de l'inadaptation.

Recherche pédagogique et scientifique**ETATS-UNIS**

HENNESSY (M.-N.). — Four imperatives for American Education. (Quatre impératifs de l'enseignement américain). — In : The Times Educational Supplement, 18 oct. 1968, p. 817.

Le comité de développement économique des Etats-Unis a fait une étonnante déclaration : les méthodes d'éducation ne forment pas actuellement des citoyens rationnels efficaces et responsables. Pourtant les Etats-Unis dépensent environ 50 milliards de dollars par an pour l'enseignement (dépense supportée en partie par les familles) soit quatre fois plus que la France, proportionnellement à la population totale.

Les membres du comité ont constaté que dans bien des établissements l'équipement moderne est inexistant ou rarement utilisé car les professeurs ne sont pas entraînés aux méthodes nouvelles.

Pour remédier à ces défaillances, quatre impératifs sont dégagés : 1) les écoles doivent favoriser l'innovation ; 2) la recherche pédagogique appliquée doit se développer ; 3) les écoles doivent mesurer constamment le degré d'efficacité de chaque tentative d'innovation et accorder un ordre de priorité en conséquence ; 4) une commission nationale de recherche, d'innovation et d'évaluation de l'enseignement doit être créée pour encourager, voire provoquer la modernisation souhaitée.

HARNACK (Robert-S.). — Use of computers in curriculum planning. (L'utilisation de l'ordinateur dans l'aménagement des programmes scolaires). — In : *International Review of Education*, Vol. XIV, n° 2, 1968, pp. 154-168.

Actuellement l'explosion des connaissances exige une réorganisation du savoir dans les différentes disciplines fondamentales et seul l'enseignant peut aménager les programmes. Dans l'optique actuelle il s'agit d'une tâche écrasante puisque l'on recherche l'individualisation maximum de l'enseignement en évitant de classer les élèves, ce qui demande presque un programme par élève. Cette révolution dans la conception de l'enseignement a amené un accroissement des activités de programmation du maître d'environ 3 000 %. Dans ces conditions l'emploi du matériel électronique pour traiter et classer toutes les informations nécessaires à l'aménagement des programmes s'impose.

L'auteur cite l'exemple de l'expérience élaborée à l'institut pédagogique de l'université de Buffalo. Il s'agissait d'utiliser les ordinateurs pour aider les enseignants à aménager des « programmes prévisionnels scolaires individuels ». L'ordinateur a pu codifier des « classes de données », c'est-à-dire des potentiels de dialogue maître-élève sur un sujet donné. Pour mener à bien l'expérience on a séparé soigneusement les fonctions du maître (choix d'un centre d'intérêt pour une période donnée dans une classe, détermination des caractéristiques et des besoins de chaque élève, suggestion des objectifs pédagogiques de la classe) et les fonctions de l'ordinateur (inventaire, classement des connaissances et du matériel d'enseignement souhaitable pour un sujet donné, proposition d'activités individuelles et de moyens d'évaluer les progrès accomplis, suggestion de liens à établir avec d'autres cours pour créer des activités continues, etc...). A la fin de l'expérience menée entre 1962 et 1968, on a pu constater que l'ordinateur assurait les fonctions suivantes :

- 1) en réponse aux objectifs pédagogiques fixés par le maître, il fournit une esquisse du thème d'enseignement approprié ;
- 2) en tenant compte des objectifs pédagogiques variables et de la composition caractéristique de la classe, il peut proposer :
 - des activités cohérentes pour des groupes vastes ou restreints,
 - des matériaux pédagogiques appropriés pour le groupe ;
- 3) en tenant compte des objectifs pédagogiques et des caractéristiques de chaque élève, il peut proposer des activités individuelles en fonction de chaque objectif choisi.

R. Harnack décrit ensuite deux autres expériences et il en conclut que l'ordinateur

a permis aux professeurs d'individualiser l'enseignement ce qui donne des résultats spectaculaires, en particulier dans les cours de formation professionnelle. De plus l'emploi de l'ordinateur a économisé des heures de travail grâce au codage systématique des informations sous forme de cartes perforées qui renvoient à des items définis.

FRANCE **Recherche scientifique.** Rapport d'activité du Centre national de la recherche scientifique, Paris, C.N.R.S., 1968, 278 p.

Budget pour l'année 1967 : 600 millions de francs. Effectifs : 13 500 personnes (5 500 chercheurs et 7 800 techniciens et administratifs). Le rapport d'activité analyse les moyens généraux mis au service de la recherche scientifique française, et rend compte de l'action menée par les différentes sections du C.N.R.S.

GRANDE-BRETAGNE **Science in the economy.** (La science dans l'économie du pays). — In : Education, 27 sept. 1968, pp. 331 et 352.

Le rapport Swann constate l'insuffisance du nombre de diplômés scientifiques par rapport aux besoins de l'industrie et demande que les industriels rendent les carrières scientifiques plus attirantes, mieux rémunérées, afin d'enrayer l'émigration des ingénieurs ; qu'ils favorisent le perfectionnement des employés et qu'ils donnent des directives plus précises quant aux qualifications exigées, c'est-à-dire, qu'ils prennent leur part de responsabilité dans l'organisation de l'enseignement et de la formation professionnelle au niveau post-gradué, à l'université.

Situation de la recherche pédagogique en Grande-Bretagne.

Certains projets de recherche pédagogique, financés par le département de l'Education et des Sciences, sont confiés à des Instituts pédagogiques. Ces Instituts peuvent également puiser ailleurs des subsides, par exemple au Conseil des écoles, la « Fondation Nuffield » ou d'autres fondations philanthropiques.

La Fondation nationale de la recherche pédagogique reçoit des fonds de nombreuses sources officielles. Elle a entrepris, par exemple, à l'intention du Conseil des écoles, une étude comparée des examens externes préparés et notés par diverses commissions d'examens pour évaluer le projet-pilote du français à l'école primaire. Les divers organismes de recherche échangent leurs informations et, pour certains projets, mettent leurs efforts en commun. Chaque organisation tient un registre des recherches faites ou en cours, mais un répertoire central des recherches pédagogiques serait nécessaire pour éviter que des tâches se recoupent inutilement. D'autre part, les résultats atteints par les chercheurs devraient connaître une diffusion plus importante. Déjà de nombreux centres de professeurs sont créés dans tout le pays pour encourager le corps enseignant à participer aux recherches et à mettre en pratique les idées et les techniques nouvelles.

La création récente du certificat d'études secondaires a déjà favorisé la participation de nombreux professeurs à certaines recherches concernant le contenu des programmes, les diverses sortes d'examen, la notation, etc...

Bourses — Financement de l'éducation

ESPAGNE **Création de la bourse-salaire pour les enfants des travailleurs.** — In : Es. La semaine espagnole, n° 302, 22 juil. 1968, p. 7.

Un pas important est réalisé dans le domaine de la promotion sociale. Dès le début de la prochaine année scolaire des bourses-salaires seront attribuées aux enfants des travailleurs espagnols. Ces bourses, sortes de pré-salaires, viendront aider les enfants de familles peu aisées, qui désirent faire des études universitaires ou fréquenter des écoles techniques supérieures.

ETATS-UNIS

Le dixième anniversaire du Plan national de défense de l'éducation (National Defense of Educational Act) : un bilan.

Ce plan — le N.D.E.A. — a permis depuis 1958, de coordonner les différents secteurs de l'éducation et de répartir les tâches pédagogiques de façon cohérente.

A l'origine le N.D.E.A. était destiné à perfectionner les programmes, à fournir aide et assistance aux élèves les plus doués à tous les niveaux scolaires (par exemple aux étudiants montrant une aptitude particulière à l'étude des mathématiques, des sciences ou des langues vivantes). Mais, peu à peu, les législateurs et les éducateurs ont étendu leur rayon d'action afin de ne pas négliger le sort de la masse des élèves moyens.

Ce plan de réforme se compose de plusieurs articles (Titles I, II, III, etc.) qui exposent les programmes en cours de réalisation dans les différents secteurs de l'enseignement. Un certain montant d'allocations est attribué à chaque secteur. L'article II est consacré à l'attribution de bourses pour les étudiants et pour les professeurs s'intéressant à l'enfance inadaptée et handicapée.

L'article III concerne les fonds consacrés à l'amélioration de l'enseignement des mathématiques, des sciences et des langues vivantes à l'école primaire et secondaire.

L'article IV prévoit des bourses de doctorat afin de remédier à la pénurie des professeurs de faculté.

L'article V envisage l'accroissement des services d'orientation scolaire et de tests pour les élèves de l'enseignement primaire et secondaire.

L'article VI renforce les résolutions précédentes en ce qui concerne la propagation des langues vivantes.

L'article VII intéresse la recherche pédagogique et les moyens techniques d'enseignement.

L'article VIII concerne l'aide à l'enseignement professionnel et technique et le recyclage des adultes.

L'article XI soutient la création d'instituts de perfectionnement des professeurs.

Les articles IX et X sont réservés au domaine para-scolaire (développement de l'information scientifique et des services statistiques).

L'effort du N.D.E.A. couvre maintenant de très nombreux secteurs de l'enseignement qui se trouvaient, jusqu'à présent, dans une situation difficile.

En dix ans un million et demi d'étudiants ont reçu une aide financière grâce au N.D.E.A. dans l'enseignement supérieur (classique, technique et commercial), sous forme d'emprunts — remboursables en dix ans — d'un montant maximum de 1 000 dollars par année d'étude, et de bourses de 3^e cycle (post graduate) pour les futurs professeurs de faculté, représentant environ 2 000 dollars par an.

Près de 150 000 éducateurs spécialisés et conseillers d'orientation ont pu bénéficier de cours de perfectionnement accélérés, en périodes de six semaines, dans des Instituts d'études approfondies, fonctionnant généralement en été, dans les campus universitaires.

Les écoles primaires et secondaires ont pu obtenir de l'équipement, du matériel pédagogique, installer 10 000 laboratoires de langues, tandis que les services-conseil (educational agencies) pour les professeurs se multipliaient.

Des chercheurs et des professeurs obtiennent des crédits pour évaluer l'intérêt et l'efficacité de ces nouveaux moyens d'enseignement (télévision, cinéma, magnétophones, ordinateurs...) en particulier pour les enfants retardés ou inadaptés.

L'enseignement des langues russe, asiatique, africaine, sud-américaine, les recherches linguistiques sont favorisées et développées.

L'enseignement technique est enfin revalorisé pour lutter contre l'insuffisance de spécialisation chez les travailleurs. Plus de 300 000 jeunes et adultes sont actuellement engagés dans une section technique (électronique, programmation, dessin, chimie, etc...).

L'importance de l'orientation scolaire et professionnelle est reconnue et plus de 40 000 conseillers et orienteurs pédagogiques travaillent actuellement dans l'enseignement public.

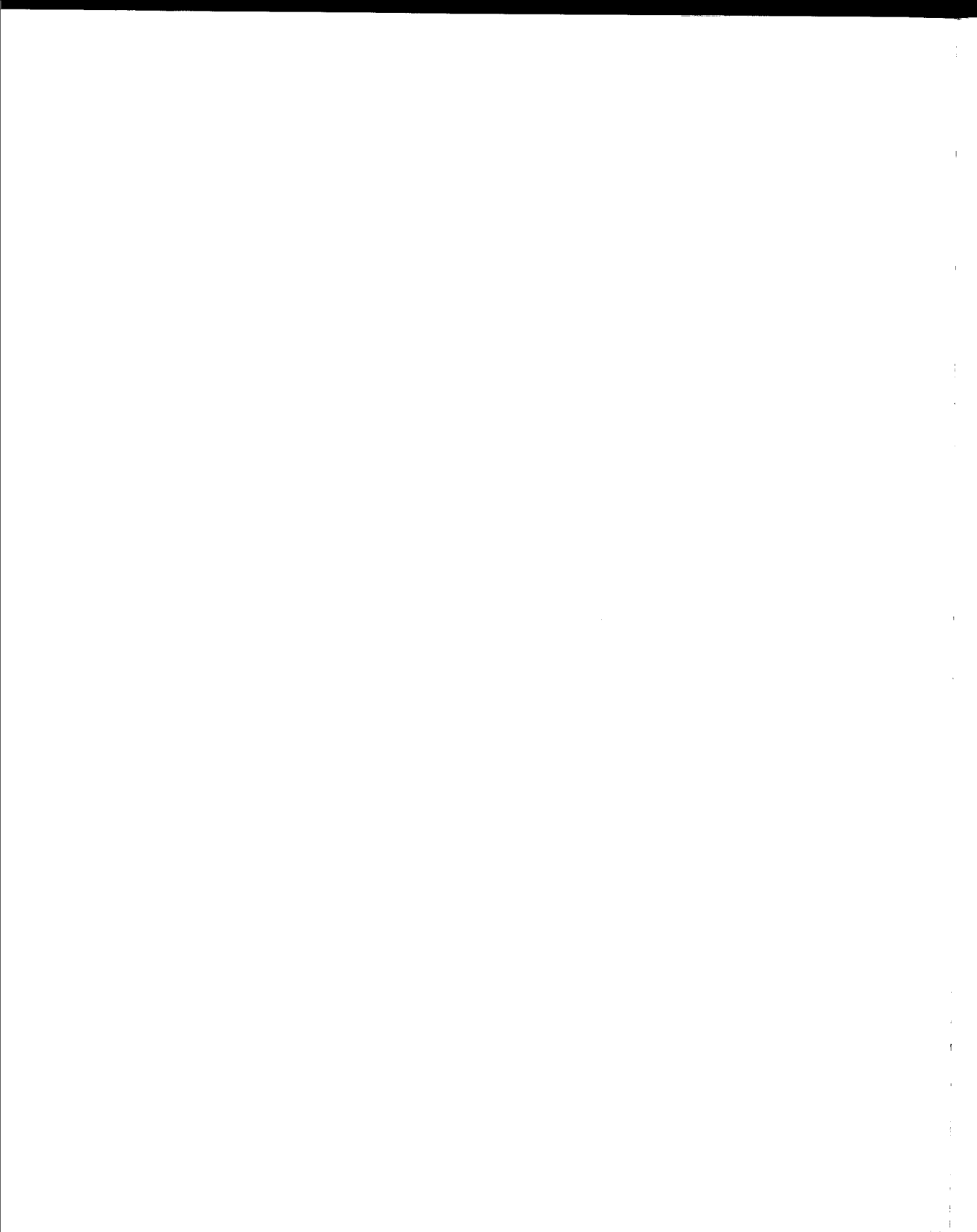
On voit donc que l'activité multiforme résultant du Plan national de défense de l'enseignement a permis d'unifier le contenu et les méthodes de l'éducation américaine en aidant et en conseillant les autorités scolaires de chaque Etat dans les secteurs déficients de leur enseignement. On remédie ainsi aux inconvénients de la décentralisation.

SUISSE

Problèmes socio-économiques — Le coût d'un écolier suisse.

Abstraction faite des investissements en construction et en équipement, un élève de l'école primaire revenait en moyenne, en 1966, à : FS 1 200 ; un élève de l'école secondaire inférieure à FS : 1 600 ; celui de l'école secondaire supérieure à FS : 3 500 ; celui du technicum à FS : 4 000 ; un étudiant d'une école supérieure à FS : 9 400 ; l'étudiant en médecine à FS : 28 000.

De 1960 à 1966, le nombre des élèves des écoles primaires et primaire supérieur s'est accru de 6,4 %, celui des écoles du second degré en revanche a augmenté de 71 % et atteint 52 000, celui des technicums et technicums du soir est passé à 7 800 (augmentation de 42 %). Les étudiants de l'enseignement supérieur (33 500) ont progressé de 57 %.



CDU. 371-132
PER

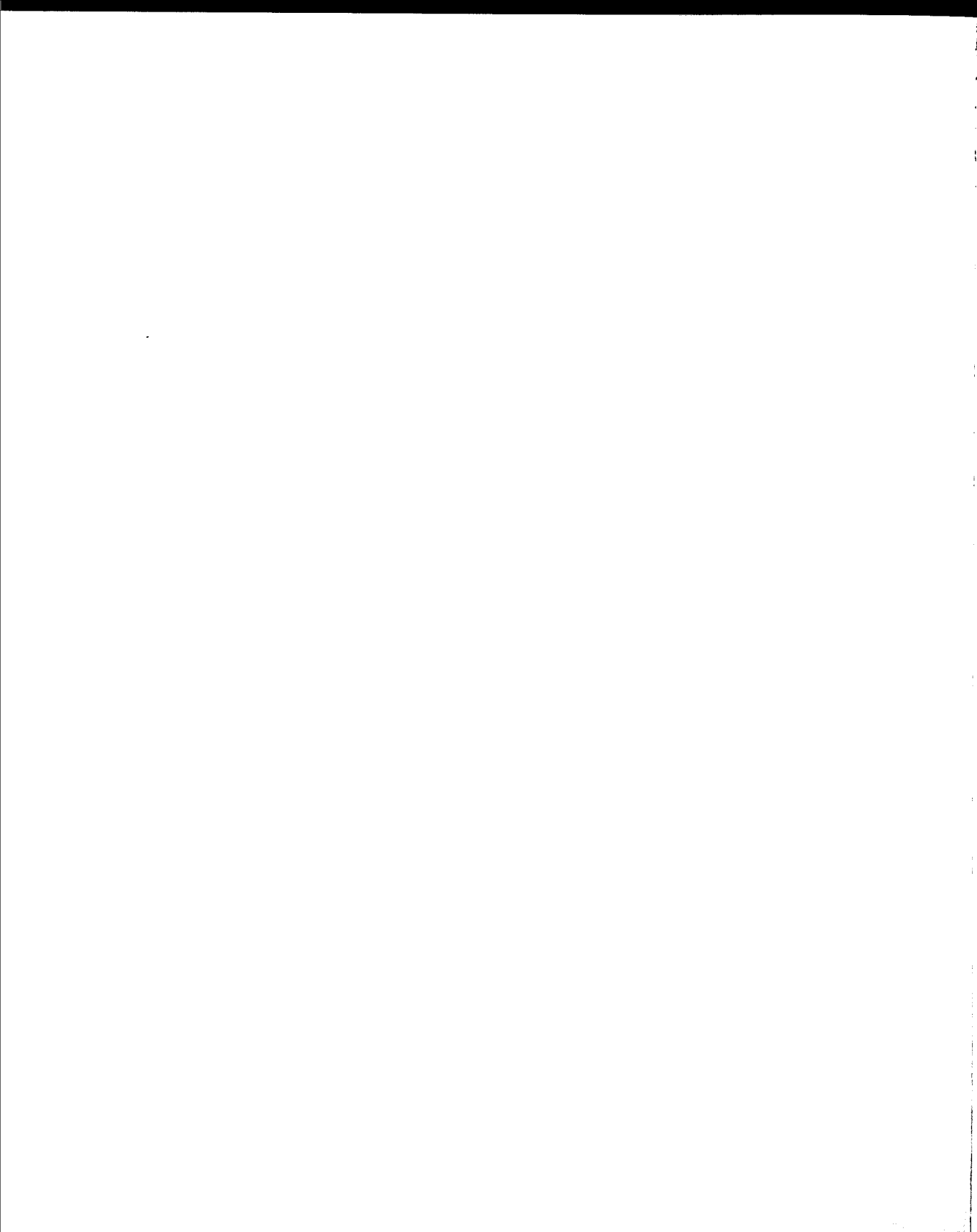
DE PERETTI (André). — *La formation des enseignants.* — In :
Revue Française de Pédagogie, n° 6, janv.-fév.-mars 1969, p. 5.

L'intérêt de l'enseignant pour les problèmes psycho-pédagogiques qu'il a à résoudre s'éveille plus sûrement dès qu'il entre en fonction. Il importe donc de mettre en œuvre des processus continus de réflexions, d'informations et de recyclage des enseignants entre eux au moyen de stages, colloques ou séminaires réguliers dont devraient tenir compte les horaires de la vie scolaire.

CDU. 372-874
MAR

MARCHAL (Gaston-Louis). — *A propos de la pédagogie du dessin.* — In : Revue Française de Pédagogie, n° 6, janv.-fév.-mars 1969, p. 17.

La confusion qui caractérise la pédagogie du dessin découle d'une chaîne d'erreurs comme celles du concept du don du dessin, de sa difficulté ou de sa beauté, alors qu'il est un mode d'expression naturelle. Il réclame donc, comme l'expression verbale, un enseignement global, méthodique : une alphabétisation et une instruction plastiques des enfants qui comprendraient des leçons de vocabulaire, de grammaire, de construction et de composition plastiques. Car il ne s'agit pas de fabriquer des artistes, mais d'adapter les enfants au règne de l'image.



CDU. 37-013-74

KIN

KING (Edmund). — *Une crise de conscience dans l'éducation comparée.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 6, janv.-fév.-mars 1969, p. 34.

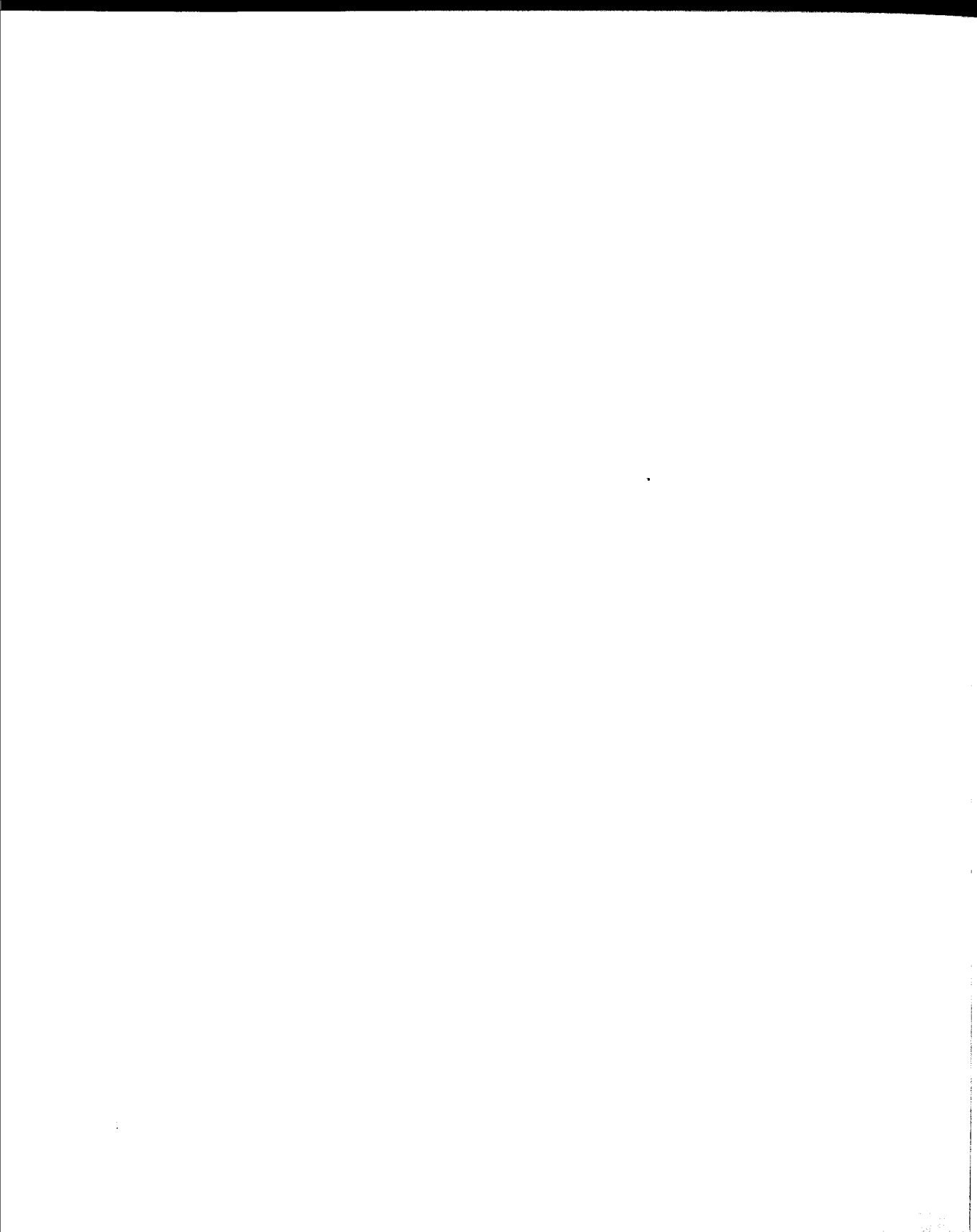
L'éducation comparée traverse une crise comme l'éducation en général. Le développement des échanges internationaux élargit le cadre traditionnel de l'école. L'éducation comparée est aujourd'hui orientée vers un but, une finalité : elle s'engage, au-delà de l'information, dans la recherche effective, mettant au service des nations et des institutions l'analyse critique des principaux secteurs de décisions. Grâce à l'information comparée, à ses méthodes et à ses décisions, elle sert un programme de développement.

371-132

PER

DE PERETTI (André). — *Teachers' training.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 6, Jan.-Febr.-March 1969, p. 5.

Teacher's interest in psycho-pedagogical problems to be resolved is more surely aroused on the job. Consequently we have rather start continuous reflexion, information and retraining processes for collections of teachers by means of regular sessions, colloquium or seminars. School time-tables should include them.



372-874

MAR

MARCHAL (Gaston-Louis). — *About the pedagogy of drawing.* — In : Revue Française de Pédagogie, n° 6, Jan.-Febr.-March 1969, p. 17.

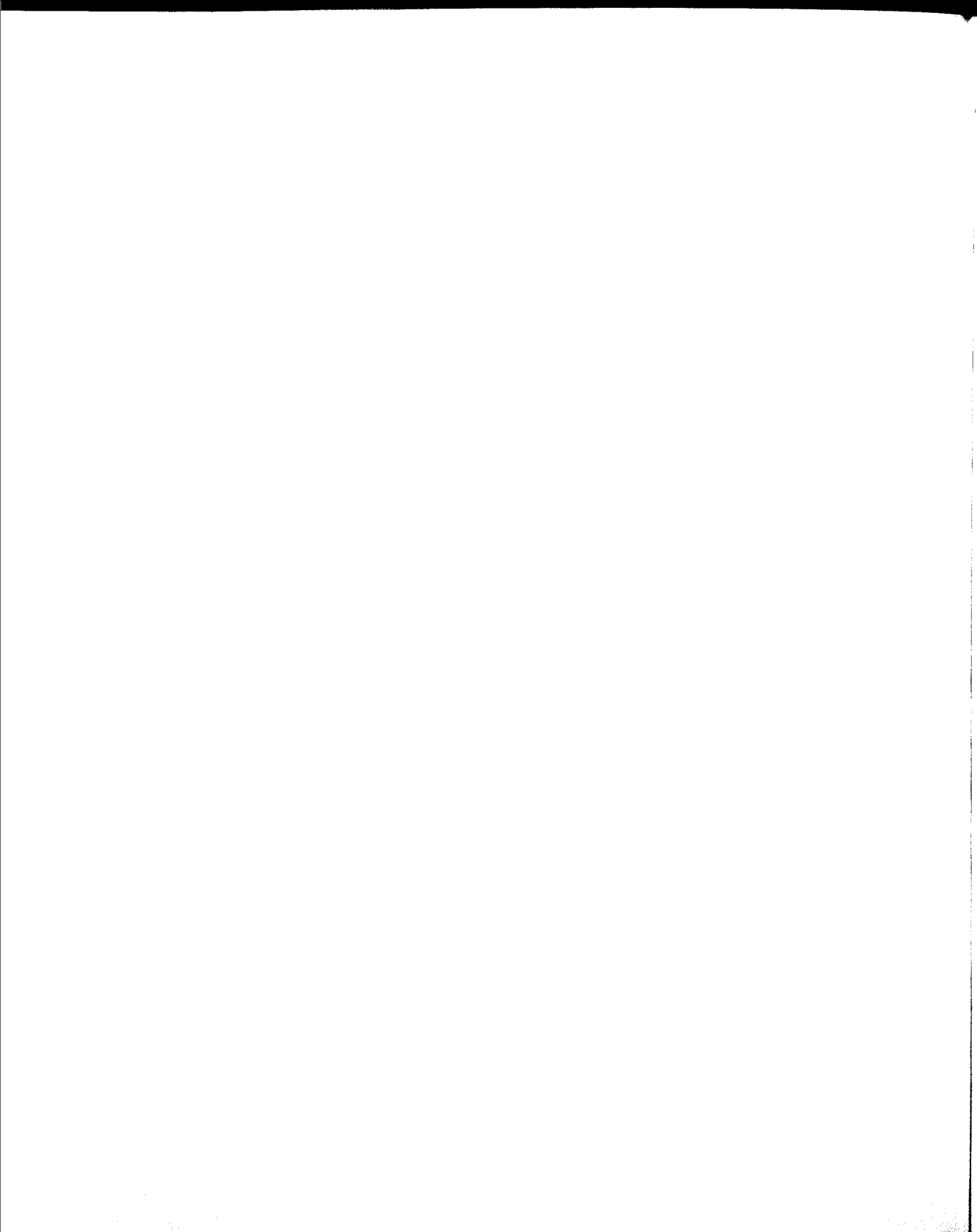
The confusion which occurs in pedagogy of drawing comes from a lot of mistakes : for instance, the concept of the gift for drawing, of its difficulty or its beauty whereas it is merely a natural mean of expression. Therefore it demands, as well as verbal expression, a general and systematic teaching : children's plastic instruction and spelling which would include plastic vocabulary, grammar, construction and composition lessons. For the aim is not to create artists but to adapt children to the reign of image.

37-013-74

KIN

KING (Edmund). — *A crisis of conscience in comparative education.* — In : Revue Française de Pédagogie, n° 6, Jan.-Febr.-March 1969, p. 34.

Comparative education is undergoing a crisis, like education itself. The development of international exchanges widens the traditional horizon of school. Comparative education is now oriented towards an aim : it is engaged, beyond information in actual research offering nations a critical analysis of major fields of decisions. It helps a development program thanks to comparative information, its methods, and decisions.



371-132
PER

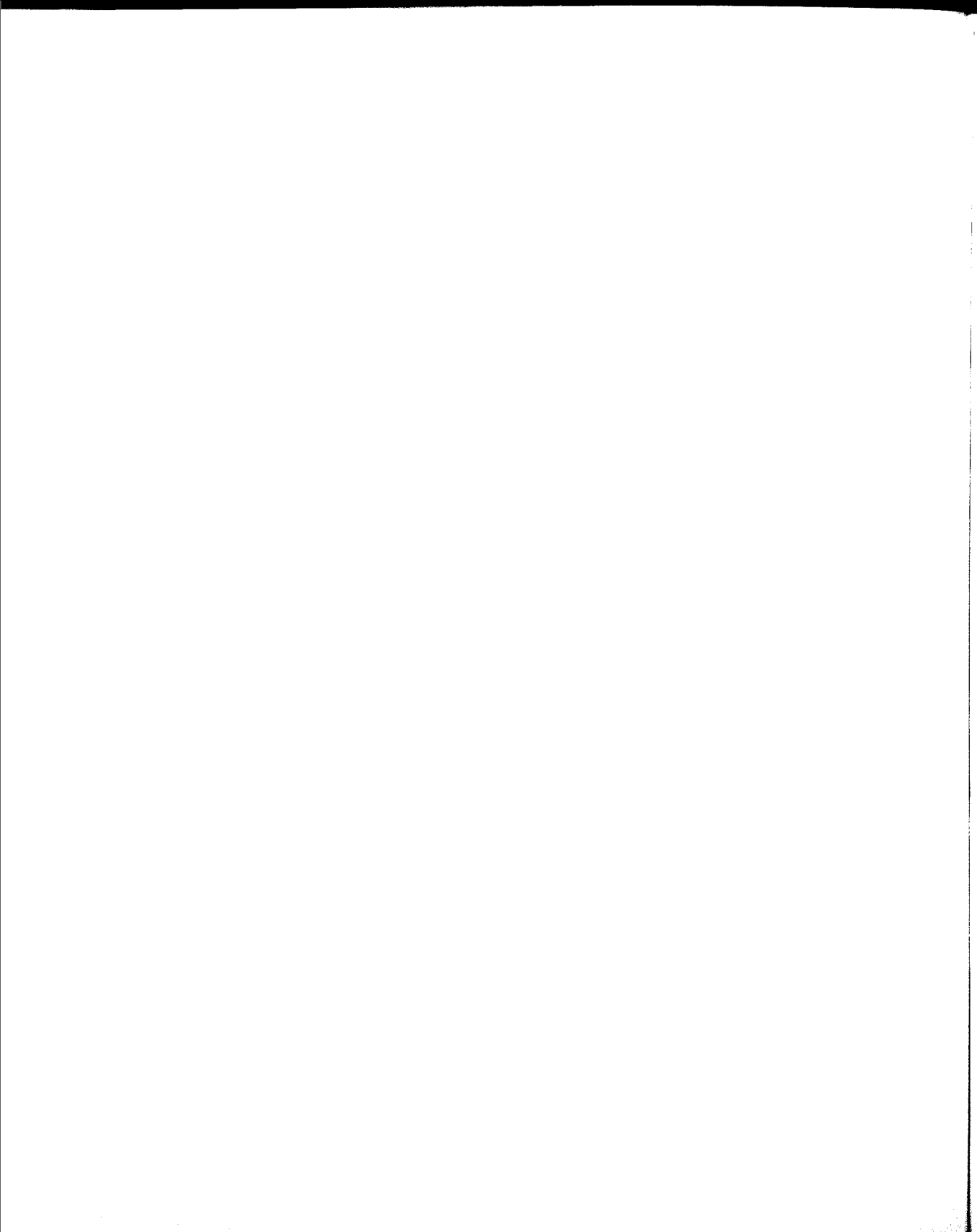
DE PERETTI (André). — *La formación de los enseñadores.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 6, enero-febrero-marzo de 1969, p. 5.

El interés del enseñador por los problemas psico-pedagógicos que se plantean, se despierta más seguramente en cuanto empieza éste a desempeñar su función. Importa, pues, poner por obra procesos continuos de reflexiones, de informaciones y de « recyclage » (educación continua) de los enseñadores entre ellos mediante prácticas, coloquios o seminarios regulares que deberían tener en cuenta los horarios de la vida escolar.

372-874
MAR

MARCHAL (Gaston-Louis). — *A propósito de la pedagogía del dibujo.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 6, enero-febrero-marzo de 1969, p. 17.

La confusión que caracteriza la pedagogía del dibujo resulta de una sarta de errores, como la del concepto del don de dibujar, de su dificultad o de su belleza, cuando no es sino un modo de expresión natural. Necesita, pues, como la expresión verbal, una enseñanza global, metódica : una alfabetización e instrucción plásticas de los niños que incluirían lecciones de vocabulario, de gramática, de construcción y composición plásticas. Pues no se trata de forjar artistas sino de adaptar los niños al dominio de la imagen.



37-013-74

KIN

KING (Edmond). — *Una crisis de conciencia en la educación comparada.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 6, enero-febrero-marzo de 1969, p. 34.

La educación comparada está pasando por una crisis tal como lo experimenta la educación en general. El desarrollo de los intercambios internacionales ensancha el marco tradicional de la escuela. La educación comparada está orientada hoy hacia una meta, una finalidad : se encamina, más allá de la información, en las investigaciones efectivas, poniendo al servicio de las naciones y de las instituciones el análisis crítico de los principales sectores de decisiones. Gracias a la información comparada, a sus métodos y decisiones, favorece un programa de desarrollo.

371.132

ПЕР

ДЕ ПЕРРЕТТИ (Андре). — *Формирование преподавателей.* — *Ревю франсез де педагожи*, № 6, январь - февраль - март 1969, стр. 5.

Интерес преподавателя к психо-педагогическим проблемам, которые он должен разрешить, пробуждаются вернее как только он приступает к исполнению своих обязанностей. Следовательно имеет большое значение введение постоянных процессов, размышления, информации и введение в цикл преподавателей при помощи стажей, бесед или регулярных семинарий, которые должны быть приняты во внимание при составлении школьных расписаний.

372.874
МАР

МАРШАЛ (Гастон-Луи). — По поводу педагогики рисования. — Ревю франсез де педагожи, № 6, январь - февраль - март 1969, стр. 17.

Неясность, которая характеризует педагогику рисования является последствием цепи ошибок, как, между прочим, понятия способности рисовать, ее трудности или красоты, тогда как оно является способом естественного выражения. Оно требует, как и устное выражение, методичного глобального обучения: алфавитного и пластического образования детей, которые могли бы понять уроки совокупности терминов и слов, грамматику, пластическое построение и сочинения. Потому что здесь дело касается не фабрикации артистов, а приспособлении детей к правилам изображения.

37.013.74
КИН

КИНГ (Едуард). — Кризис в современном образовании. — Ревю франсез де педагожи, № 6, январь - февраль - март 1969, стр. 34.

Сравнительное образование переживает кризис, как образование вообще. Развитие международных обменов расширяет традиционную рамку школы. Сравнительное образование направлено к одной цели — конечной цели — финальности: она направлена за пределы информации в эффективном исследовании, предоставляя в распоряжение наций и их учреждений критический анализ главных секторов решений. Благодаря сравнительной информации ее методам и решениям, она служит программой развития.



**INDEX DES ARTICLES
ET COMPTES RENDUS
PARUS DANS
LA REVUE FRANÇAISE
DE PÉDAGOGIE
EN 1967 ET 1968**

(par ordre
alphabétique
d'auteurs)

ARTICLES.

BARBARY (G.), Formation des maîtres du cycle pratique.	n° 5,	oct.-nov.-déc.	1968
BLOCH (M.-A.), La formation des enseignants	n° 3,	avr.-mai-juin	1968
BOIRAUD (H.), Signification des vacances scolaires ..	n° 4,	juil.-août-sept.	1968
CHATEAU (J.), Pour une éducation scientifique	n° 1,	oct.-nov.-déc.	1967
CORPET (Y.), Les professions et les examens	n° 2,	janv.-fév.-mars	1968
EGGER (E.), Le statut des professeurs de l'enseigne- ment secondaire en Suisse	n° 3,	avr.-mai-juin	1968
FERRY (G.), L'enseignant « éducateur »	n° 3,	avr.-mai-juin	1968
GEMINARD (L.), Problèmes d'enseignement et sections d'éducation professionnelle	n° 4,	juil.-août-sept.	1968
GIROD DE L'AIN (B.), LEGRAND (L.) et CHAPUIS (R.), Formation initiale et formation permanente des maîtres.	n° 5,	oct.-nov.-déc.	1968
GUILLO (A.), Le philosophe et la pédagogie	n° 5,	oct.-nov.-déc.	1968
HOTYAT (F.), Les examens, quelques considérations générales	n° 2,	janv.-fév.-mars	1968
LEGRAND (L.), Les conditions de développement en pédagogie	n° 3,	avr.-mai-juin	1968
LLOYD (A.), Les examens en Angleterre	n° 2,	janv.-fév.-mars	1968
REUCHLIN (M.) et BACHER (F.), L'appréciation des élèves par leurs professeurs (en classe de 3 ^e)	n° 2,	janv.-fév.-mars	1968
SCHWARTZ (B.), Réflexions sur le développement de l'éducation permanente	n° 4,	juil.-août-sept.	1968
THIBERT (M.), La formation professionnelle des femmes et ses problèmes	n° 4,	juil.-août-sept.	1968
THOMAS (J.), Remarques sur les problèmes de la condi- tion du personnel enseignant	n° 1,	oct.-nov.-déc.	1967
VIAL (J.), La pédagogie des classes de transition	n° 1,	oct.-nov.-déc.	1967

COMPTES RENDUS.

ANTOINE (G.), PASSERON (J.-C.), La réforme de l'uni- versité, Conservatisme et novation à l'université	n° 2,	janv.-fév.-mars	1968
AUREGAN (H.), BAILS (L.), BAUER (L.) et BEAUVAIS (J.), Les enfants et les adolescents inadaptés et l'éducation nationale	n° 1,	oct.-nov.-déc.	1967
BATAILLON (M.), BERGE (A.), WALTER (F.), Rebâtir l'école	n° 2,	janv.-fév.-mars	1968
BLOOM (B.-S.), DAVIS (A.), HESS (R.), Compensatory éducation for cultural deprivation	n° 1,	oct.-nov.-déc.	1967
BUSEMANN (A.), Psychologie des déficiences intellec- tuelles	n° 3,	avr.-mai-juin	1968
BUSHNELL (D.-D.), ALLEN (D.-W.), The computer in American education	n° 5,	oct.-nov.-déc.	1968
CASTEL (R.), PASSERON (J.-C.), Education, développe- ment et démocratie	n° 4,	juil.-août-sept.	1968

CECCO (J.-P. de), The psychology of language, thought and instruction	n° 3,	avr.-mai-juin	1968
CERVANTES (L.-F.), The dropout causes and cures	n° 2,	janv.-fév.-mars	1968
CHOMBART DE LAUWE (P.-H. et M.-J.), MOLLO (S.) et HUGUET (M.), Images de la culture	n° 1,	oct.-nov.-déc.	1967
CLAUSSE (A.), Pédagogie nationaliste	n° 5,	oct.-nov.-déc.	1968
COLLIER (C.-C.), HOUSTON (R.-W.), SCHWARTZ (R.-R.), WALSH (W.-J.), Teaching in the modern elementary school	n° 5,	oct.-nov.-déc.	1968
CONANT (J.-B.), The comprehensive high school	n° 5,	oct.-nov.-déc.	1968
COURT (G.), La grammaire nouvelle à l'école	n° 5,	oct.-nov.-déc.	1968
CRUCHON (G.), Psychologie pédagogique, T. I : Les transformations de l'enfance	n° 1,	oct.-nov.-déc.	1967
DOHMEN (G.), Das Fernstudium. Ein neues pädagogisches Forschungs- und Entwicklungsfeld	n° 1,	oct.-nov.-déc.	1967
DES MILLIONS DE JEUNES	n° 2,	janv.-fév.-mars	1968
DOUGLAS (J.-W.-B.), The home and the school. A study of ability and attainment in the primary school	n° 2,	janv.-fév.-mars	1968
DUMAZEDIER (J.), RIPERT (A.), Le loisir et la ville	n° 2,	janv.-fév.-mars	1968
DURKIN (D.), Children who read early. Two longitudinal studies	n° 4,	juil.-août-sept.	1968
L'EDUCATION DANS LE MONDE, T. IV : L'enseignement supérieur	n° 5,	oct.-nov.-déc.	1968
L'ENFANT ET L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE	n° 2,	janv.-fév.-mars	1968
FLETCHER (J.-J.), L'apprentissage de la mathématique d'aujourd'hui	n° 1,	oct.-nov.-déc.	1967
FRANK (H.), Pédagogie et cybernétique	n° 3,	avr.-mai-juin	1968
GENERAL EDUCATION IN A CHANGING WORLD	n° 4,	juil.-août-sept.	1968
GREENSTEIN (F.-I.), Children and politics	n° 2,	janv.-fév.-mars	1968
GROSS (N.), HERRIOT (R.), Staff leadership in public schools : a sociological inquiry	n° 1,	oct.-nov.-déc.	1967
GUERON (G.), COHEN (R.), MEYER (J.), Education sans frontière. Ecoles européennes. Ecoles internationales ...	n° 3,	avr.-mai-juin	1968
HALLIDAY (A.-K.), INTOSH (A.-Mc) et STREVEN (P.), The linguistic sciences and language teaching	n° 1,	oct.-nov.-déc.	1967
HAMELINE (D.), DARDELIN (M.-J.), La liberté d'apprendre.	n° 2,	janv.-fév.-mars	1968
HAMM-BRUCHER (H.), Auf Kosten unserer Kinder	n° 5,	oct.-nov.-déc.	1968
HARDING (D.-H.), The new pattern of language teaching.	n° 4,	juil.-août-sept.	1968
HARTUNG (H.), Pour une éducation permanente	n° 1,	oct.-nov.-déc.	1967
HILLSON (M.), Elementary education. Current issues and research	n° 3,	avr.-mai-juin	1968
HOLBROOK (D.), Children's writing	n° 3,	avr.-mai-juin	1968
HUDSON (L.), Contrary imagination. A psychological study of the English schoolboy	n° 1,	oct.-nov.-déc.	1967
JUIF (P.), DOVERO (F.), Manuel bibliographique des sciences de l'éducation	n° 5,	oct.-nov.-déc.	1968

KAHNERT (V.-M.), Le rôle du dessin et de la peinture dans la réadaptation des adolescentes	n° 4,	juil.-août-sept.	1968
KAYSER (B.), GAUDEMAR (P. de), Dix années d'une génération d'étudiants de la faculté des lettres et sciences humaines de Toulouse	n° 5,	oct.-nov.-déc.	1968
KOHLER (Cl.), Jeunes déficients mentaux. De l'enfance à l'âge adulte	n° 4,	juil.-août-sept.	1968
LE BOULCH (J.), L'éducation par le mouvement. La psychocinétique à l'âge scolaire	n° 2,	janv.-fév.-mars	1968
LEFEVRE (L.), Méthode d'observation psycho-pédagogique	n° 2,	janv.-fév.-mars	1968
LEGRAND (L.), L'enseignement du français à l'école élémentaire. Problèmes et perspectives	n° 1,	oct.-nov.-déc.	1967
LE NY (F.-Fr.), Apprentissage et activités psychologiques	n° 4,	juil.-août-sept.	1968
LE THANA KHOI, L'industrie de l'enseignement	n° 5,	oct.-nov.-déc.	1968
MACNAMARA (J.), Bilingualism and primary education, a study of Irish experience	n° 2,	janv.-fév.-mars	1968
MAJAUULT (J.), La révolution de l'enseignement	n° 2,	janv.-fév.-mars	1968
MASSIALAS (B.-G.), COX (C.-B.), Inquiry in social studies.	n° 1,	oct.-nov.-déc.	1967
MAUCO (G.), Psychanalyse et éducation	n° 3,	avr.-mai-juin	1968
MIEL (A.), Creativity in teaching. Incitations and instances	n° 2,	janv.-fév.-mars	1968
MINISTERE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, Rapport d'enquête sur la jeunesse française	n° 2,	janv.-fév.-mars	1968
NOJKO (K.), MONOZON (E.), JAMINE (V.), SEVERTSEV (V.), Planification de l'éducation en U. R. S. S.	n° 3,	avr.-mai-juin	1968
NUFFIELD FOUNDATION, I do and I understand	n° 4,	juil.-août-sept.	1968
PLANCHARD (E.), La recherche en pédagogie	n° 4,	juil.-août-sept.	1968
PERETTI (A. de), Liberté et relations humaines ou d'inspiration non directive	n° 1,	oct.-nov.-déc.	1967
POIGNANT (R.), L'enseignement dans les pays du marché commun	n° 1,	oct.-nov.-déc.	1967
RECHERCHES PSYCHOLOGIQUES EN U. R. S. S.	n° 2,	janv.-fév.-mars	1968
REGUZZONI (M.), La réforme de l'enseignement dans la communauté économique européenne	n° 1,	oct.-nov.-déc.	1967
RICHMOND (K.), Culture and general education	n° 2,	janv.-fév.-mars	1968
ROSSELLI (C.), Eveil à l'expression plastique	n° 3,	avr.-mai-juin	1968
ROUEDE (A.), Le lycée impossible	n° 2,	janv.-fév.-mars	1968
ROUQUES (D.), Psychopédagogie des débiles profonds ..	n° 3,	avr.-mai-juin	1968
SEEMAN (M.), Les troubles du langage chez l'enfant ..	n° 5,	oct.-nov.-déc.	1968
STEPHENS (J.-M.), The psychology of classroom learning	n° 1,	oct.-nov.-déc.	1967
SCHULTZE (W.), FUHR (C.), Das Schulwesen in der Bundesrepublik Deutschland	n° 4,	juil.-août-sept.	1968
STRZEKEWICZ (W.), RAAPKE (H.-D.), SCHULENBERG (W.), Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland. Göttinger Abhandlungen zur Soziologie	n° 3,	avr.-mai-juin	1968

TARDY (M.), Le professeur et les images	n° 1,	oct.-nov.-déc.	1967
THOMAS (O.), Transformational grammar and the teacher of English	n° 2,	janv.-fév.-mars	1968
TORRANCE (E.-P.), Rewarding creative behaviour. Experiments in classroom	n° 1,	oct.-nov.-déc.	1967
TORSTEN (H.), International study of achievement in mathematics. A comparison of twelve countries	n° 3,	avr.-mai-juin	1968
TROUILLET (B.), Die Vorschulerziehung in neun europäischen Ländern	n° 3,	avr.-mai-juin	1968
VASQUEZ (A.) et OURY (F.), Vers une pédagogie institutionnelle	n° 1,	oct.-nov.-déc.	1967
VEXLIARD (A.), La pédagogie comparée. Méthodes et problèmes	n° 3,	avr.-mai-juin	1968
VIEWEGER (G.), Zur altersgemässen Einschulung	n° 4,	juil.-août-sept.	1968
VINCENT (G.), Les professeurs du second degré	n° 4,	juil.-août-sept.	1968
WARREN (H.), L'enseignement technique et professionnel.	n° 4,	juil.-août-sept.	1968
WARREN (R.-L.), Education in Rebhausen, a German village	n° 5,	oct.-nov.-déc.	1968
ZAZZO (B.), Psychologie différentielle de l'adolescence .	n° 2,	janv.-fév.-mars	1968
ZAZZO (R.), GILLY (M.), VERBA-RAD (M.), Nouvelle échelle métrique de l'intelligence	n° 2,	janv.-fév.-mars	1968

