REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

7 / AVRIL - MAI - JUIN 1969

INSTITUT PÉDAGOGIQUE NATIONAL

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

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° 7 - AVRIL - MAI - JUIN 1969

INSTITUT PÉDAGOGIQUE NATIONAL

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

N° 7

SOMMAIRE

PREMIÈRE PARTIE

Gérard Vincent	Les lycéens et la politique	p. 5
Lucien Geminard	L'organisation d'un enseignement différencié	p. 24
André Mareuil	Les programmes de français dans l'enseignement secondaire depuis un siècle	p. 31
Jean Repusseau	Le pédagogue, image de Dieu	p. 46

DEUXIÈME PARTIE

	Notes critiques	p. 52
	Notes bibliographiques	p. 76
	A travers l'actualité pédagogique	p. 79

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

PREMIERE PARTIE

LES LYCEENS ET LA POLITIQUE

Essai sur la perception de la politisation des lycéens à travers les sondages et enquêtes récents

1966-1967. Les enfants sont sages. Ils travaillent. Ils consomment. Quels biens désirent-ils acquérir ? Quelle influence ont-ils sur les achats du foyer ? Telles sont les questions qui préoccupent les enquêteurs [1]. Les disques se vendent bien. Les posters aussi. Même celui de « Che Guevara ». Dans les lycées, tout est « normal ». Des professeurs « progressistes » se réunissent parfois, à Caen, à Amiens. Ils discutent du plan Langevin-Wallon et de quelques autres choses. Des commissions se constituent qui étudient la réforme de l'enseignement, qui proposent une révolution pédagogique. « La France s'ennuie », écrit M. Viansson-Ponté. Les enfants aussi.

Mai 1968. Les étudiants se révoltent. Les lycéens suivent. Fait inouï, impensable quelques semaines avant : ils occupent leurs établissements. On attend le pire. Maîtres des lieux, les élèves ne pillent pas, n'incendient pas, ne souillent pas le bureau de « Monsieur le Proviseur ». Ils forment des commissions qui se penchent sur la réforme pédagogique, sur l'information politique. Les C.A.L. qui existent depuis la fin de 1967 prennent plus ou moins la direction du « mouvement ».

Le contraste est saisissant entre le ronronnement des années 1966-1967 et l' « explosion » qui célébra — à sa manière — le dixième anniversaire de la naissance de la Ve République. Le but de cet article est de répondre à la question suivante : à travers des sondages et des enquêtes antérieurs aux « événements », est-il possible de percevoir une politisation croissante des lycéens [2] ? Des sondages de l'I.F.O.P. portant sur des échantillons représentatifs des « jeunes » (16-24 ans, 15-19 ans suivant les cas) [3] constitueront notre première source d'information. Les autres matériaux nous seront fournis par une enquête actuellement en cours et portant sur la mentalité des élèves du second degré. Le hasard, en effet, a voulu que nous entreprenions cette enquête en octobre 1966, sous le patronage de la Fondation nationale des Sciences politiques. Les matériaux recueillis antérieurement à mai 1968 sont en cours d'exploitation et il n'est pas possible dans le cadre restreint de cet article d'en apporter les résultats détaillés, encore inconnus. Nous ne pourrons donc exposer que des hypothèses très générales qui seront, sans doute rectifiées par les conclusions d'une analyse plus fine qui sera faite ultérieurement. Quant à la connaissance de la mentalité des lycéens à l'heure où nous écrivons ces lignes (fin novembre 1968), l'enquête qui cherche à la saisir est en cours et seul le souci d'actualité nous incitera à proposer quelques explications qui seront peut-être démenties par les faits quand paraîtra cet article.

I

LES ELEMENTS D'INFORMATION

A. — LES SONDAGES DE L'I.F.O.P.

I. — La radio et les 15 à 20 ans.

Enquête menée en octobre-décembre 1963 : 12 interviews non directives ; 2 réunions de groupe ; enquête par questionnaire auprès de 300 jeunes. I.F.O.P. Rapport n° 1850.

(1) Voir notamment : **« L'influence des jeunes de 8 à 20 ans sur les achats du foyer ».** Enquête menée par l'I.F.O.P. entre mars et novembre 1967 à la demande du groupement des journaux de jeunes. Profitons de cette référence pour remercier M. R. Sadoun, directeur de l'I.F.O.P., qui a bien voulu mettre à notre disposition tous les rapports d'enquêtes intéressant notre recherche.

(2) Pour la commodité de l'exposé, le terme de « lycéen » sera employé dans le sens général d' « élève de l'enseignement du second degré », qu'il s'agisse de l'élève d'un lycée, d'un C.E.G., d'un C.E.S., d'un C.E.T., d'un établissement privé confessionnel ou laïque.

(3) Ces « jeunes », bien entendu, ne sont pas exclusivement des lycéens, mais les échantillons étant représentatifs, en comprennent un certain pourcentage.

« Les différences enregistrées entre la recherche d'un type d'émission et l'évitement de ce type d'émission *donnent une cote > 0, = 0, ou < 0, qui est une valeur* moyenne des émissions proposées. »

> 0 : chansons + 74 ;
émissions policières + 12 ;
informations brèves + 5.

< 0 : journal parlé complet — 20 (+ 50 chez les adultes), (une lycéenne de 16 ans déclare : « L'écoute familiale c'est désagréable, ce sont les informations, les sports, les émissions que l'on aimerait ne pas entendre. ») ;
tribunes ou débats sur les grands problèmes scientifiques, politiques ou sociaux — 56 ;
émissions religieuses — 71.

Si l'on approfondit l'analyse en ce qui concerne les « tribunes ou débats sur les grands problèmes scientifiques, politiques ou sociaux », dont la cote, rappelons-le, est négative (— 56), on constate :

— que les filles les évitent plus que les garçons ;
— que les jeunes de niveaux C.E.P., C.A.P., B.E.P.C., les évitent plus que les jeunes de niveau bac ou études supérieures.

En ce qui concerne le « journal parlé complet » dont *la cote est également négative :*

— les garçons l'évitent moins que les filles ;
— les 17, 18, 19 ans l'évitent moins que les 15, 16 ans ;
— les plus instruits l'évitent moins que leurs camarades de niveaux C.E.P., C.A.P. ou B.E.P.C.

L'enquête révèle donc un assez faible intérêt pour la politique, cet intérêt croît cependant avec l'âge et le niveau de la culture. En outre, les enquêteurs ont été frappés par le sens de la solidarité qui existe chez les jeunes :

« Le désir d'être en accord avec le groupe des jeunes est la motivation la plus centrale des 15 à 20 ans qui se perçoivent plus semblables entre eux qu'ils ne se sentent proches d'adultes de leur propre milieu...

... Les jeunes ont aujourd'hui un intense sentiment de vitalité. Ils ont une certaine conscience de l'importance de leur groupe, ce qui leur donne une force nouvelle qui s'adjoint à la vitalité naturelle de cet âge pour aboutir finalement à une nouvelle manière d'être jeune. »

II. — Les attitudes politiques des jeunes Français de 14 à 20 ans.

Enquête menée en novembre 1964. 1583 interviews. I.F.O.P. Rapport n° 2101.

A la question : « Avez-vous des discussions politiques avec vos proches ? » :

— 11 % répondent « fréquemment » ;
— 41 % répondent « de temps en temps » ;
— 48 % répondent « jamais ».

Mais, comme dans l'enquête précédente, on constate que la politisation croît :

— avec l'âge : 26 % des garçons de 19-20 ans répondent « fréquemment » contre 9 % des 14-16 ans ;
— avec le sexe masculin : si 26 % des garçons de 19-20 ans ont « fréquemment » des discussions politiques, 12 % *seulement des jeunes* filles du même âge font cette réponse ;
— avec le niveau d'instruction : 38 % de l'ensemble des interviewés qui font des études supérieures parlent « fréquemment » de politique, contre 5 % de ceux qui n'ont fait que des études primaires ;
— avec l'origine sociale : 20 % des enfants issus des « professions libérales et cadres supérieurs » ont de fréquentes discussions politiques, contre 7 % des fils ou filles d'ouvriers et 6 % pour les enfants d'agriculteurs.

D'autre part, l'information politique des jeunes est, dès cette époque, supérieure à celle des adultes :

A la question : « Savez-vous en quelle année doit avoir lieu l'élection du président de la République en France ? », 56 % disent le savoir contre 53 % des adultes (ces derniers consultés, il est vrai, lors d'une enquête antérieure, en juillet 1963).

Enfin, en ce qui concerne les options politiques des jeunes, on peut étudier les réponses fournies à la question suivante :

« Si vous aviez le droit de vote, et s'il y avait des élections législatives, pour qui voteriez-vous ? » :

— pour un candidat de la majorité 40 % ;
— pour un candidat de l'opposition 29 % ;
— sans réponse 31 %.

Sans pouvoir distinguer entre opposition d'extrême droite et opposition de gauche (l'enquête ne le fait pas), *on constate que les votes éventuels favorables* à l'opposition croissent :

— avec l'âge : 41 % des garçons de 19-20 ans voteraient pour un candidat de l'opposition contre 33 % des 17-18 ans ; les chiffres correspondants sont de 24 % et de 19 % pour les jeunes filles ;
— avec le sexe masculin : 37 % des garçons voteraient pour l'opposition, contre 21 % des filles ;
— avec le niveau d'instruction : 53 % de ceux qui font des études supérieures sont favorables à l'opposition contre 26 % de ceux qui n'ont fait que des études primaires.

On voit donc que, dès novembre 1964, la grande

majorité des étudiants était hostile au gouvernement : si, comme nous venons de le rappeler, 53 % d'entre eux auraient voté pour l'opposition, 27 % seulement auraient voté gaulliste, 20 % n'ayant pas fourni de réponse.

III. — Evolution des centres d'intérêt de la jeunesse française.

Enquête menée en 1965-1966. 381 autobiographies de l'avenir accompagnées de questionnaires, échantillon : élèves techniciens supérieurs, élèves officiers, élèves instituteurs, jeunes agriculteurs. Age : la majorité entre 18 et 24 ans. Tous ont moins de 30 ans. I.F.O.P. Rapport n° 1041.

Cette importante enquête concernant les étudiants (à l'exception de quelques élèves des écoles normales d'instituteurs qui peuvent être assimilés à des lycéens) et de jeunes agriculteurs « actifs » n'intéresse pas directement notre recherche. Toutefois, les éléments d'information suivants ont attiré notre attention :

— Quelles sont les trois activités qui vous apparaissent comme devant vous donner le plus de satisfaction dans votre vie ?

Citées en premier	Techn. %	Milit. %	Inst. %	Agr. %
Relations familiales ..	55	39	39	50
Carrière, métier	19	56	24	27
Loisirs	17	2	24	9
Participation civique ou politique	4	1	8	4

Ce comportement « traditionnaliste » est confirmé par les réponses apportées à deux autres questions :

— Y aura-t-il une chose pour laquelle vous êtes disposé à faire le sacrifice de tout le reste ? Si oui, quelle chose ?

	Techn.	Milit.	Inst.	Agr.
Famille	18	31	17	26
Foi, idéal	4	8	5	5
Patrie	1	15	1	2
Polit., rév., soc.	0	0	6	0

— Si vous aviez une grande somme d'argent à votre disposition, qu'est-ce que vous en feriez ?

	Techn.	Milit.	Inst.	Agr.
Placements	35	37	20	15

L'étude de contenu des autobiographies de l'avenir révèle les attitudes différentes des quatre catégories enquêtées en ce qui concerne les problèmes suivants :

— celui de l'emploi à trouver, mentionné par 22 % des techniciens, 1 % des militaires, 1 % des instituteurs, 2 % des agriculteurs ;

— celui de l'engagement politique ou syndical affirmé par 39 % des agriculteurs, 20 % des instituteurs, 8 % des techniciens et 5 % des militaires ;

— celui de la transformation du régime politique jugée indispensable à l'amélioration des chances de la France dans la compétition internationale économique par 24 % des instituteurs, 4 % des militaires, 3 % des techniciens, 2 % des agriculteurs.

Ce sont donc les élèves instituteurs et les agriculteurs qui sont le plus fortement politisés, mais les premiers, en plus forte proportion que les seconds, croient en la nécessité d'un grand bouleversement social et politique.

IV. — Les 15-20 ans.

Enquête effectuée du 3 au 21 novembre 1966, à la demande du ministère de la Jeunesse et des Sports. Interviews de 2079 jeunes de 15 à 20 ans. I.F.O.P. Rapport n° 5035.

— 94 % des enquêtés disent s'entendre très bien ou assez bien avec leurs parents et 84 % d'entre eux estiment que leurs parents les ont préparés à la vie de façon très ou assez efficace.

— Les sujets de désaccords avec leurs parents sont pour 46 % d'entre eux « les sorties, loisirs, liberté », pour 29 % « la mode, la coupe de cheveux, les chanteurs, la télévision, la radio », pour 6 % seulement d'entre eux « les problèmes moraux, intellectuels, sexuels, religieux ou politiques ».

— 82 % d'entre eux déclarent qu'être Français est un motif de satisfaction.

— 96 % se disent heureux de vivre à notre époque.

— 72 % estiment que leurs études les ont préparés très bien ou assez bien à une profession

et 73 % que ces études leur ont formé très *bien ou assez bien le caractère.*

— 72 % pensent « que le service militaire apporte quelque chose d'utile à la formation d'un *homme », avec moins d'enthousiasme* chez les garçons (63 %) que chez les jeunes filles (81 %). Mais 70 % des garçons disent qu'ils préféreraient un service d'intérêt national ou de coopération technique au service militaire classique.

— 80 % des jeunes veulent que la France aide les pays sous-développés.

— 72 % refusent que le droit de vote soit abaissé à 18 ans (69 % des garçons, 75 % des filles).

— 16 % d'entre eux (18 % des garçons, 14 % des filles) disent que ce sont les articles politiques qui les intéressent le plus dans un journal quotidien. (Pour 19 % ce sont les faits divers, et pour 18 % les sports qui les intéressent le plus).

Les *conclusions* que l'on peut tirer de cette enquête sont donc « rassurantes » : une « bonne » jeunesse satisfaite de son « bon » gouvernement. On regrette que les éléments d'information fournis par le rapport ne nous permettent pas de croiser ces pourcentages « optimistes » par l'âge, le niveau d'instruction et l'origine sociale. Peut-être — sans doute — auraient été confirmées les tendances que nous avons *dégagées des deux* premières enquêtes I.F.O.P. que nous avons analysées. L'enquête de novembre 1964 faisait apparaître l'hostilité de la majorité des étudiants à l'égard du gaullisme. Celle de novembre 1966 révèle une jeunesse satisfaite de son sort et de son régime. Les mentalités ont-elles changé en deux ans ? Ou l'exploitation de la seconde enquête a-t-elle été insuffisamment poussée ? Nous y reviendrons.

V. — L'information des jeunes.

Etude par sondage auprès des 15-24 ans. 1159 entretiens individuels entre le 27 avril et le 10 mai 1968, dont 1006 jeunes de 15 à 24 ans et un échantillon de 153 jeunes militaires du contingent. I.F.O.P. Rapport n° 6085.

Cette enquête est donc contemporaine du déclenchement des « événements ». Son *exploitation est rendue* malaisée par le fait que quinze jours séparent les premiers entretiens des derniers. Or, ces deux semaines ont été riches en péripéties.

— Vous arrive-t-il de participer à des conversations politiques avec des personnes de votre famille ?

	Très souvent	Assez souvent	Quelquefois	Jamais
Ensemble	8	18	32	42
Garçons	10	16	35	39
Filles	6	19	29	46

La question rappelle celle qui fut posée lors de l'enquête de novembre 1964 analysée plus haut. Malheu*reusement*, le libellé n'est pas le même. Si nous simplifions en opposant grossièrement les réponses positives aux réponses négatives, nous aboutissons aux résultats suivants :

— novembre 1964, 52 % des enquêtés ont « fréquemment » ou « de temps en temps » des discussions politiques avec leurs proches ;

— avril-mai 1968, 58 % des enquêtés « participent très souvent, assez souvent ou quelquefois à des conversations politiques avec des personnes de leur famille ».

Quant aux réponses négatives (les « jamais »), leur pourcentage descend à 48 % en 1964, à 42 % en 1968. Malencontreusement, les enquêtés n'appartiennent pas aux mêmes classes d'âge puisqu'en 1964 il s'agissait de 14-20 ans, alors qu'en 1968 il s'agit de 15-24 ans.

— Quels sont les principaux sujets sur lesquels les jeunes ont le plus besoin d'être informés et renseignés ?

	Orientation	Politique	Vie sexuelle	Art et culture	Sujets scient.
Ensemble	53	25	18	10	6
Garçons :					
15-19 ans	51	28	18	10	6
20-24 ans	59	28	17	10	9
Filles :					
15-19 ans	51	19	19	10	5
20-24 ans	56	25	17	11	7

On constate que 28 % des garçons de 15-19 ans demandent plus d'information politiques alors que, dans l'enquête de novembre 1966, 18 % seulement des garçons de 15-20 ans déclaraient que c'étaient les articles politiques qui les intéressaient le plus dans un journal quotidien. L'intérêt pour la politique s'est donc accru.

D'autre part se trouve confirmée la tendance déjà soulignée d'une politisation des garçons supérieure à celle des filles. Enfin, si le besoin d'information politique

est le même pour les garçons de 15-19 ans que pour ceux de 20-24 ans, il n'en va pas de même pour les filles : chez elles, en effet, le désir d'information politique passe de 19 % (pour les 15-19 ans) à 25 % pour les 20-24 ans.

— Citez deux sujets sur lesquels vous aimeriez avoir des précisions ou des explications qui vous aideraient à mieux comprendre la politique ?

— les partis politiques	14 %
— les problèmes économiques, sociaux, financiers	11 %
— les élections	4 %
— le rôle du Parlement	4 %
— autres problèmes de politique intérieure	11 %
— marché commun	14 %
— guerre du Viet-Nam	14 %
— communisme, capitalisme, socialisme	4 %
— Israël, Moyen-Orient	1 %
— Chine	1 %
— aucun problème	46 %

On voit que les « événements » ont orienté la curiosité des enquêtés vers les problèmes intérieurs français ; la guerre du Viet-Nam, pourtant à l'origine de la naissance des C.A.L., n'est citée que par 14 % des interviewés.

VI. — Les livres lus par les 15-24 ans.

Juillet-août 1968. 1121 interviews. I.F.O.P. Rapport n° 6133.

— 21 % des élèves ont lu 4 livres ou plus pendant ces deux mois (31 % des étudiants l'ont fait).

— Sur 1 524 titres mentionnés, 104 sont des ouvrages politiques, soit 7 %. Parmi ces ouvrages, 6 sont de Marx, 4 de Lénine, 6 de Mao Tsé Toung, 5 de Marcuse. M. S.-J. Servan-Schreiber est l'auteur « politique » le plus lu (mentionné 14 fois).

VII. — La politique et l'Education nationale.

Octobre 1968. 182 interviews de 15-24 ans. 2100 interviews d'adultes. I.F.O.P. Rapport n° 6136.

— D'après vous, les jeunes doivent-ils ou non recevoir une formation dans le domaine politique dans le cadre de l'école, du lycée ?

	Jeunes	Adultes
Oui	53 %	35 %
Non	38 %	54 %
S. R.	9 %	11 %

— Et dans le cadre de l'université ?

	Jeunes	Adultes
Oui	72 %	50 %
Non	21 %	37 %
S. R.	7 %	13 %

En ce qui concerne la position des adultes à l'égard de la formation politique (qu'elle soit dispensée dans le cadre du lycée, de l'université, d'un mouvement de jeunesse, d'un parti politique, de la famille), on remarque que les pourcentages favorables à cette formation croissent :

— en fonction de la position sociale : les cadres supérieurs et membres d'une profession libérale y sont plus favorables que les agriculteurs ou les ouvriers ;

— en fonction du niveau d'instruction, les diplômés de l'enseignement supérieur en étant les plus partisans ;

— en fonction de positions politiques « de gauche », les adultes P.S.U. ou P.C. s'opposant sur ce point aux U.D. Ve.

On peut donc penser que si les jeunes les plus politisés sont des « héritiers », ils le sont dans tous les sens du terme (c'est-à-dire qu'ils ont « hérité » d'une « culture » politique). Cet héritage a toutefois des limites, et les jeunes s'opposent à leurs aînés sur la place de la politique dans les lycées :

— 45 % des jeunes et 26 % seulement des adultes pensent qu'il est possible d'organiser certaines activités politiques dans les classes terminales sans que cela nuise au fonctionnement des établissements ;

— 42 % des jeunes contre 24 % des adultes estiment souhaitable que dans les lycées des locaux soient mis à la disposition des élèves pour des réunions politiques ;

— 26 % des jeunes et 14 % des adultes estiment souhaitable que dans les lycées des moyens matériels de diffusion de tracts soient donnés aux élèves (machines à écrire, ronéo) ;

— 26 % des jeunes et 14 % des adultes estiment souhaitable que dans les lycées il y ait des possibilités d'affichage politique.

Cette opposition jeunes-adultes n'est pas exclusive de divisions parmi les jeunes : les partisans d'une politisation des lycées restent minoritaires puisque :

— 47 % des jeunes sont contre les activités politiques dans les classes terminales ;

— 51 % contre la mise à la disposition des élèves de locaux servant à des réunions politiques ;
— 67 % contre la remise aux élèves de moyens matériels de diffusion de tracts ;
— 68 % contre l'affichage politique.

B. — L'ENQUETE DE LA FONDATION NATIONALE DES SCIENCES POLITIQUES DE 1966-1967.

I. — Vous décrirez votre établissement scolaire tel que vous voudriez qu'il soit en 1987.

Ce sujet a été traité par 935 élèves au printemps 1967. Ces élèves appartenaient à tous les types d'établissements du second degré : lycées, C.E.S., C.E.G., C.E.I., C.E.T., etc..., établissements publics ou privés, localisés à Paris, dans la banlieue parisienne ou en province.

L'âge des élèves variait de 11 à 20 ans.

Les conditions artisanales dans lesquelles l'enquête a été administrée ne permettent pas de considérer l'échantillon comme strictement représentatif de la population scolaire française au printemps 1967.

L'enquête est l'objet d'une exploitation approfondie actuellement en cours.

On a demandé aux élèves de se projeter dans l'avenir car, pour des raisons de susceptibilité évidentes, on ne pouvait les inviter (ouvertement) à critiquer l'état de choses actuel. C'est pourtant ce qu'ils ont fait et, de ce point de vue, l'objectif a été atteint. Le sujet n'appelait pas de développements politiques.

Il est pourtant intéressant de signaler que les 150 items retenus peuvent être regroupés autour de **cinq grands thèmes :**

1° *Critiques très sévères des conditions matérielles dans lesquelles se déroule l'enseignement.*

On réclame des classes confortables, aérées, avec de grandes baies. L'établissement sera accueillant, ses portes seront toujours ouvertes, il n'y aura pas de grilles. Les internes auront des chambres individuelles ou des chambres pour quatre élèves au maximum. Il y aura un foyer. Les bâtiments seront ornés de peintures et de sculptures. Ils seront convenablement chauffés et insonorisés. On les édifiera dans un parc. Partout il y aura des fleurs.

2° *Contestation du système disciplinaire traditionnel.*

Il sera remplacé par l'autodiscipline dans un climat de liberté. La cantine cèdera la place à un self-service. La liberté d'habillement et de coiffure sera totale. Tous les établissements seront mixtes. Les professeurs ne s'immisceront plus dans la vie privée des élèves.

3° *Refus de la pédagogie traditionnelle qui contraint l'élève à la passivité.*

Les professeurs seront compétents, compréhensifs, jeunes, dynamiques, modernes. Ils auront le sens de l'humour. Ils auront davantage de contacts avec leurs élèves, discuteront avec eux, organiseront des travaux d'équipe. Les laboratoires et salles de travaux pratiques seront multipliés afin que les élèves puissent s'adonner à des expériences individuelles. Les langues seront enseignées par des moyens audio-visuels et on fera appel à des professeurs étrangers. Les élèves organiseront des fêtes, pourront se rendre, en dehors des heures de cours, à la bibliothèque et à la discothèque. Des délégués seront élus auprès des professeurs. La moyenne des interrogations écrites remplacera les compositions. Les programmes — comme les classes — seront moins chargés et l'enseignement, moins abstrait, s'efforcera de développer les facultés créatrices des élèves.

4° *Dénonciation d'un système qui, exclusivement centré sur le travail intellectuel, détruit l'équilibre de l'enfant.*

60 % des copies réclament un stade, 56 % une piscine. De nombreux devoirs contiennent une description précise de la piscine rêvée et de ses délices. On veut faire des sports, tous les sports, notamment le football, le rugby, le tennis, l'équitation, le ski, le patinage, le karting, le karaté, etc... On réclame la constitution d'un orchestre dans l'établissement et que tous ceux qui le désirent puissent apprendre à jouer d'un instrument. Les élèves veulent monter des pièces de théâtre, avoir une cinémathèque, faire des travaux manuels. Pour cela, il faut changer les horaires, libérer plusieurs après-midi par semaine.

5° *Ouverture de l'établissement sur le monde extérieur.*

Par la création de matières à option d'abord les élèves pourraient choisir l'initiation politique ou artistique, l'éducation sexuelle, la puériculture ou la conduite automobile. Par des échanges avec des élèves étrangers, ensuite. Enfin par des visites de musées, des excursions, des voyages collectifs. Les élèves pourront lire les journaux et il y aura des discussions d'actualité.

« Le lycée ne doit pas être un monde à part, où l'on apprend dans des livres, mais où l'on n'apprend pas la vie courante. Il ne doit pas être une machine où des enfants y rentrent pour ensuite en ressortir, soit chargés de diplômes, soit rejetés par les conseils d'orientation, mais de toutes façons ignorants de la vie qui les attend. »

Fille, 17 ans, lycée province, classe de seconde. Père : officier ; mère : sans profession.

« Je vois l'école comme étant un lieu où l'on s'ins-

truit, où l'on apprend un métier et à vivre en société, et non un supplice que l'on endure pour s'en débarrasser. Des fonctions parallèles pourraient être distribuées aux élèves : s'occuper des infirmes, des animaux, protéger la nature contre le vandalisme. Ces occupations apprendraient aux enfants à se débrouiller. C'est en ayant appris jeunes à respecter la vie d'autrui qu'adultes, ils éprouveront moins le besoin de s'entretuer, d'envoyer la mort à distance, comme le font aujourd'hui les hommes en Asie du Sud-Est. »

Garçon, 15 ans, C.E.G. province, classe de troisième.
Père : ouvrier ; mère : sans profession.

Si nous avons insisté sur le contenu de cette enquête c'est parce que les cinq thèmes autour desquels elle s'ordonne seront — très précisément — repris un an plus tard par les commissions constituées par les élèves dans leurs lycées occupés. La plupart des enquêtes expriment une très forte insatisfaction à l'égard du système scolaire en place. Encore que les propos politiques y soient rares, ils n'en sont point absents, comme en témoignent ces quelques réflexions :

« Cela ne dépend pas de nous mais du régime politique qui sera à la tête de l'Etat. Peut-être cet Etat préférera-t-il la course aux armements au modernisme de l'enseignement. »

Garçon, 14 ans, lycée Paris, classe de troisième.

« Sur l'aile droite du lycée se trouve l'entrée de l'abri de protection anti-atomique à l'épreuve des bombes et dont l'aménagement permettrait aux élèves de s'instruire et de manger durant de nombreuses années. »

Garçon, 14 ans, lycée Paris, classe de troisième.

Et enfin, plus pessimiste encore :

« La guerre mettra en présence des puissances redoutables comme l'Amérique, la Russie, la Chine, le Japon et les pays européens. Chacun d'eux, avec ses bombes atomiques, détruira le pays où sont ses ennemis ; les autres répondront, et cela jusqu'à ce que tous les êtres vivants aient disparu : plus de vie, le calme plat, tout en ruines et en désolation. Dans ce cas le lycée n'existera plus et ce n'est pas la peine de s'imaginer la vie d'un élève puisque tous seront morts. »

Garçon, 15 ans, lycée Paris, classe de troisième.

II. — Vous raconterez votre vie de 1967 à 2027.

1 821 autobiographies de l'avenir. L'enquête a été faite pour moitié au printemps 1967, pour l'autre moitié en décembre de cette même année. Elle a été administrée dans les mêmes conditions que la précédente.

119 items ont été retenus pour l'exploitation. Les plus souvent cités ont permis d'établir un plan de croisements. Les résultats des tris ne sont pas encore connus.

Une étude quantitative de l'enquête ne fait pas apparaître un haut degré de politisation. Dans la plupart des copies les plus longs développements sont consacrés aux thèmes généraux suivants :

— vie scolaire ;
— vie professionnelle ;
— vie familiale ;
— vie matérielle.

La tendance générale est plutôt celle d'une insertion dans la société de consommation, voire de son amélioration, rarement de sa contestation radicale. Le libellé du sujet incitait les élèves à raconter plutôt leur vie personnelle que l'avenir de l'humanité. C'est ce qu'ont fait la plupart d'entre eux.

Une approche qualitative de notre information conduit à des conclusions très sensiblement différentes. Ceux qui abordent les problèmes politiques sont fortement motivés (on ne leur demandait pas d'en parler, le sujet étant complètement « ouvert »). Ils expriment leurs convictions avec une force persuasive qui permet de penser que le « mouvement de mai » a sans doute trouvé parmi eux un certain nombre de ses leaders.

Les propos politiques des élèves peuvent être groupés autour de **sept thèmes fondamentaux.**

Premier thème : *La participation à la vie politique.*

« Certainement que, plus tard, je m'occuperai un peu plus de politique ; mais ce dont je suis sûr c'est que je croirai certainement toujours au gouvernement gaulliste de maintenant, car c'est le seul parti qui a fait ce qu'il a dû et qui est resté plus d'une semaine au pouvoir, alors que les gouvernements d'avant, les hommes de gauche et les communistes, ne restaient parfois même que trois jours. »

Garçon, 18 ans, C.E.C., Paris.
Père : officier ; mère : sans profession.

« Vers 35 ans j'entrerai dans la politique, faire de belles choses pour la France et les pays du monde. De député dans Paris, je voudrais être ministre de l'Ecole nationale. »

Garçon, 13 ans, C.E.G., Paris, classe de cinquième.
Père : ouvrier ; mère : employée.

« Sur la vie politique je serai, comme tout ouvrier qui se respecte, de la gauche (P.C.F. plus précisément), car je ne peux concevoir, comme je le vois quelquefois, un gars qui trime dans une fonderie à gagner juste de quoi crever de faim et qui adhère à l'U.N.R. »

Garçon, 18 ans, C.E.G., Paris.
Père : employé ; mère : employée.

« Au point de vue politique, mon idéal serait de militer en faveur du communisme... J'espère, grâce à cela, avoir l'impression que je ne suis pas en dehors du temps et de l'espace. »

Fille, 16 ans, Institution privée, Paris.
Père : profession libérale ; mère : sans profession.

« Je me lancerai dans la politique... et je tâcherai de révolutionner tout ce qui en a besoin, de renvoyer chez eux les hommes actuels de la politique qui sont tous plus pourris les uns que les autres. »

Garçon, 20 ans, institution privée religieuse province, classe terminale. Père : profession libérale ; mère : sans profession.

« Une question me préoccupe : que sera la France après de Gaulle ? Ce n'est pas que j'admire particulièrement ce « grand homme », mais je me demande si son successeur sera assez grand pour dire m... ou non aux autres pays et, si c'est l'inverse qui se produit, gare à la bataille de tomates. »

Fille, 19 ans, lycée province, classe de première. Père : ouvrier ; mère : sans profession.

2e thème : *La guerre.*

Sous des formes variées, elle est évoquée dans 33 % des autobiographies.

« D'abord, comme c'est parti, l'avenir ne sera sûrement pas rose. La guerre au Viet-Nam, le problème de l'argent, la bombe atomique : pas joli tout ça. »

Garçon, 15 ans, C.E.G. banlieue (4), classe de quatrième. Père : chômeur ; mère : sans profession.

« En politique, je ne suis pas calée, mais je n'apprécie pas les guerres... Je n'arrive pas à comprendre qu'à l'école on ne nous apprenne pas les guerres qui ont lieu en ce moment à Chypre, en Amérique, etc... Quand je regarde la télévision, je ne comprends pas du tout. Je trouve qu'on devrait avoir des heures pour expliquer tout cela. »

Fille, 16 ans, C.E.G. banlieue, classe de troisième. Père : ouvrier ; mère : employée.

« En ce moment, en 1967, il y a la guerre au Viet-Nam. Les Américains, eux, n'ont jamais connu la guerre dans leur pays. Ils n'ont jamais reçu de bombes sur la tête. Et New York n'a jamais été détruit par les bombardements. Alors, que vont-ils faire là-bas ? »

Garçon, 16 ans, C.E.I., Paris. Père : ouvrier ; mère : sans profession.

« ... Comme vous vous en êtes rendu compte si vous avez eu le courage de lire jusqu'au bout ce torchon : ces élucubrations sont complètement ineptes, car mon avenir, comme celui de toute l'humanité, dépend de la bombe, qui dépend elle-même des politiciens et des militaires, gens infects entre tous. C'est dire à quel point l'avenir est menacé, si ce n'est tout à fait nul... Je n'ai pas peur de l'avenir car il n'existe plus. L'heure tourne et je suis bien pessimiste... à cause du temps. ».

Garçon, 16 ans, institution privée Paris. Père : cadre supérieur ; mère : sans profession.

(4) Le terme « banlieue » est employé dans le sens « banlieue parisienne ».

3e thème : *Contestation de la société des classes.*

« Je voudrais tout transformer, par exemple les différentes classes de la société. Il faudrait les supprimer car pour l'instant entre le patron et les ouvriers la différence de vie existe. En un mot, je veux l'égalité de tous les hommes. »

Fille, 15 ans, C.E.G., banlieue, classe de troisième. Père : employé ; mère : employée.

« Les salaires sont bien trop inégaux : un mineur 90 000 francs par mois ; un médecin 400 à 800 000 francs par mois. Il faudrait changer cette politique. »

Garçon, 15 ans, lycée province, classe de seconde. Père : ouvrier ; mère : sans profession.

« J'ai honte de la France quand je vois, par exemple, que la paie de ma mère n'a pas été augmentée depuis près de six ans alors que les impôts nous écrasent sans arrêt. Où allons-nous ? C'est le capitalisme complet. Ce que les riches veulent, c'est écraser le pauvre ouvrier et se remplir les poches à ses dépens... Tout ceci est la faute de l'Etat qui gaspille notre argent. Ceci ne fera pas plaisir, mais j'irai jusqu'au fond de mes pensées comme, j'espère, le feront mes camarades : si on faisait une bombe atomique de moins par an et une fusée de moins, peut-être les gens seraient-ils plus heureux. »

Garçon, 17 ans, C.E.I., Paris. Père : ouvrier ; mère : ouvrière.

« Pendant toute mon existence, dès l'âge de 21 ans, je voterai pour le parti communiste et si celui-ci pouvait s'installer, même en régime dictatorial, je persisterais dans ma décision car c'est le seul moyen d'établir un semblant d'égalité dans les classes sociales. »

Garçon, 18 ans, lycée, province, classe de première. Père : ouvrier ; mère : sans profession.

« Les différences entre les classes sont révoltantes quand on voit des gens qui ont tout et que d'autres se privent pour avoir le quart de ce que les autres possèdent. »

Garçon, 16 ans, lycée province, classe de seconde. Père : ouvrier ; mère : sans profession.

« Les politiciens n'existeront plus mais il y aura des « maîtres » se réservant la connaissance et des hommes vivant selon ce que le régime leur dictera. Il n'y aura peut-être plus d'Etat, mais un univers où s'entassera la plèbe et une sphère où résideront les « maîtres » de l'univers. »

Garçon, 20 ans, lycée province, classe terminale. Père : ouvrier ; mère : sans profession.

4e thème : *L'impérialisme responsable du sous-développement.*

« Au lieu de faire la guerre contre les Jaunes (peu-

ple intelligent qui préfère l'égalité à l'injustice), l'Amérique, avec l'argent qu'elle dépense depuis un nombre infini d'années à l'achat de bombes et d'armes, aurait pu donner une maison et une voiture à chaque Chinois et à chaque Viet-Namien. »

Fille, 15 ans, C.E.G., banlieue, classe de troisième. Père : employé ; mère : sans profession.

« Nous nous engageons dans une période à tendance consommatrice qui s'orientera plus tard vers un monde de gaspillage à l'exemple américain. Cela, dans les pays économiquement développés. La différence s'accentuera entre ces pays et ceux en voie de développement, ou, plus exactement, sous-développés. Ces derniers pourront se développer et avoir un niveau de vie normal le jour (peut-on l'espérer ?) où les prétendues aides ne se borneront pas à des dominations communistes ou capitalistes. »

Fille, 18 ans, institution privée, Paris, classe terminale. Père : patron de l'industrie ou du commerce, décédé ; mère : institutrice.

« Pour sauver ces pays il faut combattre, non pas avec des pancartes, mais avec la force. Je parais peut-être sanguinaire, mais comment voulez-vous, sinon par la force, donner des droits à ceux qui n'en ont pas ? Les pays riches (au détriment des autres) savent que ces pays sous-développés ne se développeront pas tant qu'ils les exploiteront. »

Garçon, 17 ans, C.E.G., Paris, classe de troisième. Mère : employée.

« En 1973 la guerre du Viet-Nam sera finie car le nombre des pacifistes et celui des communistes aux U.S.A. aura augmenté. Mais, d'autre part, l'Amérique du Sud se sera soulevée d'ici 1980 ; écrasées par l'impérialisme américain, les masses populaires, inertes en 1967, auront été éduquées par des intellectuels révolutionnaires jusqu'à se soulever. »

Garçon, 19 ans, institution privée religieuse, classe terminale. Père : cadre supérieur ; mère : sans profession.

5e thème : *L'antiracisme.*

« Les Noirs sont des êtres, ils ont le droit de vivre. Les racistes sont des hommes qui n'ont aucune pitié pour les autres et qui ne pensent qu'à eux. Ce sont eux que l'on devrait chasser, bannir. Je ne vois pas en quoi un Noir peut gêner un Blanc. L'empêche-t-il de vivre, de boire, de manger ? Le monde serait meilleur si tous les hommes étaient égaux ou même si tous les hommes se savaient égaux. »

Garçon, 16 ans, lycée, province, classe de seconde. Père : ouvrier ; mère : sans profession.

« Mais capitalisme ou communisme, je suis sûr et certain, je donnerais ma tête à couper que l'injustice, l'inégalité entre les hommes, ces problèmes subsisteront toujours. Alors, n'y pensons plus. Le meilleur moyen serait que les Noirs, les Rouges et les Jaunes donnent une bonne râclée aux Blancs, une fois pour toutes. »

Garçon, 15 ans, lycée, province, classe de seconde. Père : ouvrier ; mère : sans profession.

6e thème : *Le problème chinois.*

La Chine inquiète plus qu'elle ne fascine ceux qui en parlent. On craint qu'elle ne puisse contrôler l'expansion démographique.

« Il éclatera une guerre mondiale. Les Jaunes envahiront l'Europe. Ils essaieront de changer de continent. Etant repoussés de partout, il déclencheront la guerre. Les Jaunes sont nombreux, très nombreux, trop nombreux. Il y aura un surpeuplement incroyable. Et ce sera la famine dans ces pays asiatiques. Il y aura de nombreux morts. Les grandes nations d'aujourd'hui et de demain essaieront de les aider, mais subvenant elles-mêmes avec difficulté des ressources de leur pays, il leur sera presque impossible d'aider les Asiatiques. Ceux-ci trouveront un prétexte et préféreront mourir en combattant pour essayer de survivre que de mourir de faim. Ce sera une lutte à mort, les Jaunes déferlant de partout dans le monde. Pour arrêter cette invasion, on aura recours, comme à Hiroshima, à la bombe atomique, mais cela n'arrêtera pas l'avance. Il y aura une hécatombe de morts. Ce sera un massacre. Il faudra plusieurs bombes atomiques et toute une race détruite pour arrêter la guerre... C'est dans cette guerre que je trouverai la mort, ainsi que ma femme. Ainsi se termine mon histoire. »

Garçon, 17 ans, C.E.I., classe de première. Père : ouvrier ; mère : sans profession.

7e thème : *Le « modèle » cubain.*

« Prenons Cuba... Ne croyez-vous pas que ces gens ont assez souffert du joug américain ? Il s'est trouvé un jour qu'un homme, Fidel Castro, a rassemblé quelques hommes ayant foi et a remué ce pays engourdi par la misère. Un autre leader, Che Guevara, a exalté les cœurs de milliers de jeunes étrangers, conscients de l'avenir, comme nous, Français. Mais il semble que ces chiens pensent à tout car ils l'assassinèrent par l'intermédiaire du gouvernement bolivien. »

Garçon, 17 ans, C.E.G., Paris. Mère : employée.

« J'aurais voulu connaître Che Guevara. Je ne suis bien sûr pas un crac en politique, d'ailleurs elle ne me tente pas. Mais cet homme, sur cette photo, semblait bon et plein de douceur, malgré son état de guerillero. Je suis trop jeune, hélas ! pour avoir la chance de le connaître. »

Fille, 15 ans, C.E.G., banlieue, classe de troisième. Père : employé ; mère : sans profession.

Face à la situation politique internationale, deux attitudes s'affirment : l'action ou le repli.

— L'action : « Je dirai même que la vie va de plus en plus mal. Chacun se révolte en paroles et en pensées ; seule liberté qui nous reste aujourd'hui : la liberté de penser, mais agir n'est peut-être pas un mot français. »

Fille, 15 ans, C.E.G., banlieue. classe de troisième.
Père : employé ; mère : sans profession.

— Le repli : « Dans une douzaine d'années je vois plusieurs solutions : soit *la conflagration atomique d'où* j'ai peu de chance de sortir vivant, ou bien si j'en sors vivant c'est sous la forme d'une loque morale si ce n'est physique (solution probable) ; soit je mène une vie aventureuse qui tourne à la déchéance ; soit je continue ma petite vie bourgeoise sous la tyrannie de la machine et du technocrate... Je retournerai probablement à la religion catholique, en réaction contre le matérialisme de cette époque future. »

Garçon, 16 ans, institution privée, Paris, classe terminale.
Père : cadre supérieur ; mère : sans profession.

« Je me tiendrai à l'écart de toute vie politique, ne sacrifiant pas pourtant à cette *inertie politique mes devoirs* de bonne citoyenne. Je souhaite une vie calme, reposante où j'essaierai de former mes enfants en les emmenant dans des musées. »

Fille, 17 ans, lycée, Paris, classe terminale.
Père : cadre supérieur ; mère : sans profession.

III. — 53 interviews semi-directives d'élèves ou de groupes d'élèves.

Les interviews ont été faites pendant l'année scolaire 1966-1967. Elles portaient sur la vie scolaire (rapports avec les professeurs, rapports entre les élèves, pédagogie, etc...). A la fin de l'entretien, l'interviewer engageait la conversation sur les rapports entre l'école et la vie. C'est à cette occasion que des problèmes politiques furent parfois évoqués.

En ce qui concerne la vie scolaire on retrouve dans les interviews les critiques que nous avons dégagées de la « description de l'établissement en 1967 ». Quant à la politique, on réclame, souvent avec vivacité, le droit à l'information.

« Moi, je trouve que c'est trop conventionnel. On nous enferme dans ce qu'ont dit nos arrière-grands-parents. *On a un prof, c'est exactement ça :* elle nous répète ce qu'on lui a appris. Et puis on nous enferme, on nous empêche par exemple de mettre des affiches, de parler politique. Alors on nous enferme dans le lycée, on est comme dans de la ouate. C'est atroce. »

Fille, 17 ans, lycée, banlieue, classe terminale.
Père : cadre moyen ; mère : institutrice.

« Dans l'enseignement on pourrait introduire, ni la cuisine, ni les choses comme ça, mais la politique par exemple, parce que on n'y pige rien. Par exemple, on écoute la radio à la maison. Je demande à mes parents, mais ils me disent : « T'es trop jeune, on peut pas t'expliquer comme ça. » Et pourtant, c'est actuel. On devrait nous parler politique dès la sixième. Tenez, on a des cours d'instruction civique. Eh bien, cette année, par exemple, on nous a parlé du gaz de Lacq, c'est intéressant, mais c'est pas ça qu'on attend. »

Fille, 16 ans, C.E.S., classe de troisième.
Père : cadre moyen ; mère : sans profession.

« Le lycée s'appelle le lycée Saint-Exupéry, le journal du lycée s'appelle donc « Envol ». C'est le journal fait par les élèves, revu et corrigé par la direction, d'un apolitisme flagrant, on épluche ligne par ligne pour voir s'il n'y aurait pas une tendance légèrement bolchevisante. Alors, à l'extérieur du lycée, il y a un journal fait par les élèves et qui s'appelle « Atterrissage », qui est clandestin, gratuit, sans censure. »

Garçon, 19 ans, lycée, province, classe terminale.
Père : cadre supérieur ; mère : sans profession.

Les « *préparationnaires* » insistent sur le fait que si la politique est ressentie par eux comme essentielle, c'est toujours sur le plan conceptuel et jamais de façon concrète.

« L'élément fondamental, dans la préparation que j'ai connue, c'est cette espèce de polarisation sur la vie intellectuelle. Tout le reste... la vie familiale ? pratiquement inexistante, même pour les externes. La vie affective ? Elle est soit « particulière » pour les internes, soit absolument passagère et sans conséquence pour les externes parce qu'il y a autre chose en perspective : le concours. La politique aussi, ce que Mounier appelle l'engagement, *c'est envisagé sous un aspect très intellectuel : formation*, formation doctrinale, on approfondit, mais c'est très coupé de la réalité... et le quartier latin ? Le quartier latin, c'est représentatif de rien. On est coupé de la réalité. On lit « Le Monde » de temps en temps. Les discussions qui peuvent exister dans les Comités Viet-Nam, à l'intérieur des syndicats, à l'intérieur des mouvements politiques dans les classes préparationnaires sont totalement coupées de la réalité. »

Garçon, 18 ans, lycée, Paris, hypokhâgne.
Père : professeur ; mère : sans profession.

C. — L'ENQUETE EN COURS.

Sont prévues :

— une trentaine d'interviews d'élèves sur les « événements » ;

— un millier d'autobiographies de l'avenir qui seront

faites dans le courant du second trimestre, si le climat des établissements le permet ;

— une étude du contenu des travaux élaborés par les commissions d'élèves en mai-juin 1968.

Nous disposons, au jour où ces lignes sont écrites :

— de dix interviews d'élèves ;

— de documents rédigés en mai-juin par les commissions d'élèves (ou des commissions mixtes élèves-professeurs) et provenant de 62 établissements ;

— des témoignages d'élèves publiés par les « Cahiers pédagogiques » dans leur numéro de septembre 1968 (n° 76).

I. — Les interviews récentes.

Elles font ressortir :

1° *La rapidité de la prise de conscience politique.*

Evoquant la première réunion de délégués de deux lycées voisins (un de filles, un de garçons), une élève déclare :

« Je crois qu'à cette première réunion c'était pas tellement politisé. On n'a pas parlé du régime gaulliste. On n'a pas parlé de participation aux futures manifestations. On ne voulait pas parler politique à la première séance. »

Elle raconte la création de commissions pédagogiques, puis, quelques jours après :

« Ensuite, on n'a plus du tout continué nos petits travaux d'enseignement pédagogique, on a fait des commissions « problèmes ouvriers ». On a beaucoup plus ouvert. D'ailleurs beaucoup de gens nous l'ont reproché, mes parents étaient d'accord que ça se passe sur l'enseignement, la pédagogie quoi, mais ils étaient beaucoup moins d'accord sur la politisation des lycées. »

Fille, 16 ans, lycée, banlieue, classe de première.
Père : profession libérale ; mère : sans profession.

« J'avais pas encore bien décidé ce que je ferais J'attendais. Après, il y a eu les barricades qui, pour moi, étaient décisives et pour beaucoup aussi qui ont réalisé qu'il y avait vraiment un abus de pouvoir et qu'il ne fallait pas laisser les étudiants tout seuls, même si des lycéens ça ne représentait pas grand'chose. »

Garçon, 17 ans, lycée, banlieue, classe terminale.
Père : cadre moyen ; mère : sans profession.

« Je suis persuadée que ça a fait quelque chose ce mois de mai, cette prise de conscience me paraît très importante. Avant, toute le monde roupillait et on s'est aperçu que tout n'allait pas comme sur des roulettes, que de Gaulle, le Père Eternel, n'était pas parfait, qu'il fallait que ça change... Oui, j'ai pris conscience, parce qu'avant, la politique, pour moi, c'était des mots dans le journal et des discussions à la maison, tandis que maintenant ça a quand même pris une certaine place dans ma vie. Je me sens beaucoup plus concernée, au lycée, partout on en discute plus, et puis on a plus l'impression que c'est nos affaires, que c'est nous que ça regarde, nous qui allons vivre après et qui subirons donc les conséquences de nos actes. »

Fille, 16 ans, lycée, Paris, classe de seconde.
Père : cadre supérieur ; mère : sans profession.

Il arrive que cette prise de conscience offre à un leader l'occasion de donner sa mesure :

« Dans ma classe il y a un type qui est chef de classe. Il est aimé et détesté, intelligent, un peu fou, il a énormément lu. Dans toute la boîte, il est très connu. Il est pensionnaire depuis deux ou trois ans. C'est un sale petit gauchiste : il est très Guevara, Castro, enfin Marx et tout ça. »

Fille, 17 ans, institution privée, Paris, classe de première.
Père : profession libérale ; mère : sans profession.

La profondeur de cette prise de conscience est mise en doute par cette jeune fille :

« Les filles que je connais au lycée font partie en général d'une classe sociale contente, satisfaite. La plupart des gens étaient plutôt de droite que de gauche, leurs filles avaient plutôt la même opinion. Elles n'avaient pas raisonné sur une doctrine, sur une idéologie, elles ne réfléchissaient pas sur grand'chose, ça ne les intéressait pas, elles n'en avaient pas besoin. La plupart des filles du lycée sont des filles qui pensent surtout qu'elles sont des grands génies intellectuels. Il faut donc cultiver la beauté physique et l'intelligence. Le reste, ça compte pas tellement. Elles sont tellement individualistes qu'il est impossible qu'elles aient une idée politique. »

Fille, 18 ans, lycée, banlieue, classe terminale.
Père : cadre supérieur ; mère : sans profession.

2° *L'aspiration au socialisme.*

Voici quatre définitions du socialisme :

« Le socialisme, pour moi, c'est mon idéal, c'est tout. Pour moi, c'est la paix, c'est le progrès, c'est la liberté, c'est pas la S.F.I.O. »

Garçon, 16 ans, lycée, province, classe de première.
Père : profession libérale ; mère : profession libérale.

« Pour moi, c'est la destruction de tout monopole, c'est la nationalisation de tous les moyens de production, la destruction de toute oppression. »

Garçon, 17 ans, lycée, province, classe de première.
Père : commerçant ; mère : sans profession.

« Pour moi, le socialisme c'est simplement une étape vers le communisme, car si on s'arrête au socia-

lisme on retourne forcément dans l'ancienne ornière. Il n'y a qu'à voir l'U.R.S.S. »

Garçon, 16 ans, lycée, province, classe de première.
Père : professeur ; mère : professeur.

« *En mai, j'aurais mis un régime socialiste, maintenant je ne sais plus parce que j'ai été en Tchécoslovaquie cet été et ça m'a beaucoup refroidie.* »

Fille, 16 ans, lycée, Paris, classe de seconde.
Père : cadre supérieur ; mère : sans profession, déjà citée.

Parlant de l'établissement du régime socialiste en France, deux lycéens dialoguent en ces termes (interview de groupe comprenant trois lycéens et trois lycéennes d'un lycée de province).

G... — Il faut tenir compte des réalités et, au lieu de proposer des idéaux, faire un truc très réfléchi, très étudié et le proposer à la masse. La masse se ralliera. On peut arriver à un truc très précis qui peut satisfaire à la fois l'idéal et la réalité : présenter un idéal et envisager la marche vers cet idéal dans la réalité. Ce doit être un livre bien précis, que ça n'ait que 63 pages comme le « Manifeste ».

D... — Il faut d'abord tout balancer ! Il faut d'abord prendre le pouvoir.

G... — Prendre ! Prendre !

G... et D... sont d'accord sur le fait que la prise du pouvoir ne peut se faire qu'avec les ouvriers. Mais le prolétariat français est-il révolutionnaire ?

D... — Non, parce qu'il n'est pas informé... Au départ ce ne sera sûrement pas un milieu prolo qui fera la révolution. Dans aucun pays ce sont les prolos qui ont fait la révolution, mais après, on arrive à entraîner les ouvriers et je ne pense pas que le fait d'être fils de bourgeois nous empêche de discuter de l'anarchisme ou de penser à prendre le pouvoir.

La prise de pouvoir pose le problème de l'alliance avec la C.G.T. et le P.C.F. Les lycéens hésitent entre cette solution ou :

D... — Ou alors créer un parti révolutionnaire. Mais il n'y en aura jamais en France. Je vous le dis tout de suite, il n'y aura jamais en France un parti révolutionnaire qui représente une certaine force par rapport au P.C. De toutes les manières on arrivera rapidement à un parti sclérosé car il n'y aura jamais assez d'adhérents.

Les lycéens ayant remarqué que les Français ne s'intéressaient « qu'au fric, aux bagnoles et au tabac », que donc un changement s'impose dans les mentalités, l'interviewer demande comment y parvenir :

D... — Ça ne se fera que sur plusieurs générations. Il faudra une planification dans la désaliénation et non pas seulement s'en remettre à la volonté de chaque individu. Mais enfin, on avait un exemple, mais il a disparu : la Tchécoslovaquie. Là on pouvait espérer un socialisme dans lequel le mot « liberté » serait inclus. Mais quand vous parlez aux gens de socialisme ou de communisme, pour eux, c'est le bolchevik avec le couteau entre les dents, les gardes rouges, l'armée. Le mot liberté est exclu... Le capitalisme a été renforcé en France par l'invasion de la Tchécoslovaquie. »

G... : Garçon, 17 ans, lycée, province, classe de première.
Père : commerçant ; mère : sans profession (déjà citée).

D... : Garçon, 16 ans, lycée, province, classe de première.
Père : professeur ; mère : professeur (déjà citée).

3° *La volonté de réformer profondément le système pédagogique.*

Elle est manifestée avec vigueur et les thèmes évoqués sont ceux qui étaient apparus dans les descriptions d'établissements en 1987.

« Avant, c'était la passivité. On n'avait même pas l'idée de faire quelque chose, on était habitué à ce régime pédagogique et on ne s'est rendu compte qu'après que c'était complètement idiot. »

Fille, 16 ans, lycée, banlieue, classe de première.
Père : profession libérale ; mère : sans profession (déjà citée).

« Moi je pense que nos commissions dans le lycée devaient d'abord porter sur les réformes à faire au lycée et pas à ces discussions politiques générales dans lesquelles elles se perdaient, auxquelles elles ne connaissaient rien. Il fallait faire quelque chose de « concret », mot qui revenait constamment, oui, faire une proposition concrète, parce qu'après, on allait dire à l'administration : « Bon, ça ne va pas », mais on avait rien à proposer à la place. A mon avis, il ne fallait donc pas laisser cette arme à l'administration et... faire un plan concret. »

Fille, 16 ans, lycée, Paris, classe de seconde.
Père : cadre supérieur ; mère sans profession (déjà citée).

II. — Les rapports des commissions d'élèves.

Les difficultés rencontrées dans la collecte de ces documents font que ceux que nous avons rassemblés (ils émanent de 62 établissements, principalement des lycées) ne peuvent être tenus pour représentatifs des propositions élaborées par l'ensemble des établissements français. Il ne s'agit là que d'une première approche du problème, approche qui nous conduit à deux constatations :

Première constatation :

La plupart des commissions se sont penchées sur des problèmes pédagogiques et non sur des problèmes politiques. Dans les travaux de ces commissions péda-

gogiques nous retrouvons les cinq thèmes dégagés de l'enquête « établissements en 1987 ».

— Critique des conditions matérielles dans lesquelles se déroule l'enseignement. On réclame : des établissements de petite dimension, gais et aérés, des foyers, etc...

— Contestation du système disciplinaire traditionnel : on revendique la suppression des consignes, l'autodiscipline, la mixité, etc...

— Refus de la pédagogie traditionnelle : pour une pédagogie active, davantage de contacts entre élèves et professeurs, travaux d'équipes, etc...

— Dénonciation d'un système exclusivement centré sur le travail intellectuel.

— *Ouverture de l'établissement sur l'extérieur :*

« L'information politique est un des buts essentiels que s'est donné le C.A.L. : en effet, si nous avons toutes — calistes et non-calistes — remis en question l'enseignement général, c'est qu'il était trop le vase clos, hors du monde et du temps. A l'extérieur, nous venons de le voir nettement, il se passe bien des « choses» et — presque toujours — ces « choses » sont de nature politique. »

Lycée Saint-James, Neuilly.

« Il est également indispensable d'ouvrir les yeux sur le monde, et de ne pas hésiter à parler de certains philosophes comme Marx, Engels ou Freud, certains professeurs n'hésitent pas à les ignorer. »

Lycée Colbert, Paris.

Tous les items relevés dans les « établissements en 1987 » ont été retrouvés dans les travaux des commissions d'élèves. Notre enquête avait donc correctement exprimé les aspirations des lycéens.

Seconde constatation :

Des thèmes nouveaux sont apparus qui peuvent être regroupés en quatre ensembles :

— Les établissements doivent être autonomes et cogérés. Une partie importante des documents est consacrée à la description des nouvelles institutions. Celles-ci sont décrites avec beaucoup de précision : les lycéens sont bien les fils spirituels des légistes et de Colbert, et les contemporains des « énarques ».

— L'enseignement se fera par niveaux : ce qui aboutira à l'éclatement de la classe traditionnelle. Cette proposition est faite par les lycées La Bruyère et Hoche (Versailles), J.-Decour (Paris), lycée de Sèvres.

Voici en quels termes le nouveau système est présenté par les jeunes Versaillais.

« L'enseignement d'une matière se fera pendant 7 niveaux. L'élève progressera du niveau 1 au niveau 7 pour une matière, indépendamment des autres. Il pourra passer dans le niveau supérieur pour telle matière, même s'il redouble dans une autre. Pour passer d'un niveau à l'autre, il suffit qu'à la fin de l'année l'élève en exprime le désir. Selon ses aptitudes, le professeur décidera. Pour éviter qu'un élève particulièrement intéressé par une matière concentre son effort sur cette seule matière en négligeant les autres, on ne tolèrera pas un écart de plus de deux niveaux entre les matières : par exemple, un élève aux niveaux 5 en mathématiques et 3 en français devra atteindre le niveau 4 en français pour passer au niveau 6 en mathématiques. »

— Observation et orientation : l'observation devra être « continue », l'orientation tardive (le « plan Fouchet » est critiqué vivement pour imposer des choix prématurés), des « passerelles » seront prévues à tous les niveaux du second cycle.

— *La politique dans les lycées : si une meilleure* information sur les problèmes politiques est unanimement réclamée, les avis sont très partagés quant aux activités politiques dans l'enceinte des lycées.

« Nous réclamons que l'enseignement de l'instruction civique ne se limite pas exclusivement à l'étude du fonctionnement des rouages administratifs de notre pays, mais qu'il nous permette de prendre conscience politiquement de la vie du pays. »

Ces termes modérés sont ceux d'une des commissions du lycée Colbert (Paris). Mais le journal du C.A.L. du même établissement (qui s'appelle « Le Pavé ») *a des positions nettement plus « dures » :*

« Le C.A.L. se veut et se doit d'être une organisation de type revendicatif et syndical regroupant la majorité des lycéens du second cycle... Les lycéens refusent un enseignement au service des grands monopoles et des grandes banques, un enseignement qui fait le gâchis des intelligences au profit d'un besoin en main-d'œuvre immédiat. »

« Le Pavé », journal du C.A.L. du lycée Colbert, n° 4, 17 juin 1968.

« Les élèves ne doivent pas ignorer les notions politiques de base ; chacun doit pouvoir acquérir la connaissance objective des principales théories, de façon à être en mesure de s'engager politiquement — ce qui est nécessaire — en toute connaissance de cause. »

Lycée J.-Decour, Paris.

La dénonciation de l' « hypocrisie, de l'apolitisme » n'exclut pas des positions concrètes fort nuancées :

« Le parti pris d'ignorer la politique au lycée est apparu à tous comme un masque et une lâcheté. Tous les problèmes humains ont des répercussions sociales

conduisant à des choix politiques... Ecarter les problèmes brûlants, c'est stériliser l'éducation dans des domaines majeurs, l'enfermer dans des débats académiques sans prise sur le réel... L'apolitisme rigoureux est une manière hypocrite d'éluder les problèmes. »

Ainsi s'exprime la Commission « information politique » du lycée Buffon (Paris). *Mais elle ajoute aussitôt :*

« La nature spécifique du lycée impose des limites au domaine de la politique :

a) cette dernière concerne uniquement les élèves du deuxième cycle ;

b) Le respect de la personnalité de chacun est une condition préalable... ,

c) La multiplicité des opinions, les nuances de pensées, l'absence de passion sont la garantie pour chacun de trouver et de définir sa voie ;

d) le lycée est une école du peuple, où tous, lycéens et professeurs, doivent se sentir, au-delà des appartenances religieuses, philosophiques ou politiques, chez eux, et vivre fraternellement ;

e) l'officialisation des groupements politiques à l'intérieur du lycée (avec droit à la propagande, à l'affichage, à la tenue de réunions) risque de soulever des difficultés permanentes dans le déroulement de la vie lycéenne. Cependant, il ne peut être question d'interdire l'adhésion personnelle, *ni les échanges de vue individuels.* »

Les positions les plus politisées sont exprimées dans un texte rédigé lors des assises préparatoires des C.A.L. au centre de Censier. Les C.A.L. s'y définissent comme un « mouvement politique » indépendant de tout parti. *Ils entendent faire l'unité des lycéens dans l'action* ; l' « unité, comme toute théorie, ne peut trouver son aboutissement que dans l'action, c'est de l'action que sont nés les C.A.L. (Condorcet), ce n'est que par l'action qu'ils pourront vivre ». Très catégorique en son début : « les C.A.L. estiment que les lycéens sont responsables et majeurs (ils l'ont prouvé par les occupations de lycées et en descendant dans la rue), seulement cela n'est possible qu'hors des structures qui nous empêchent (et d'ailleurs elles sont là pour ça) de le faire ». Le texte se nuance sur sa fin : « les C.A.L. sont-ils des organes de défense des lycéens, les C.A.L. sont-ils des organes de contestation du système actuel ? » pour conclure qu'il convient de « lever la contradiction entre le C.A.L., mouvement purement revendicatif et le C.A.L. organe de contestation politique ».

Cette « contradiction » apparaît clairement dans cet appel rédigé par le comité d'action du lycée Pasteur (Neuilly) :

« Les lycéens du comité d'action de Pasteur, conscients de l'importance de l'enjeu, de la similitude de la lutte engagée par la classe ouvrière et les étudiants, et *conscients de la position de force acquise* sur les barricades, dénoncent l'enseignement actuel, des structures et, en particulier, le bac. »

III. — Témoignages d'élèves sur mai-juin 1968.

Nous ne pouvons — faute de place — que renvoyer au numéro spécial des « Cahiers Pédagogiques », cité plus haut. Les témoignages sont classés par thèmes. Ils confirment, en les illustrant, les conclusions que nous avons tirées de nos différentes enquêtes.

II

ESSAI D'INTERPRETATION

A. — Le point de départ : une profonde insatisfaction scolaire.

Lorsque les élèves étaient « tranquilles » et que tout était « normal » dans les établissements d'enseignement secondaire, les lycéens souffraient de plusieurs maux : de l'ennui que dispensaient des cours magistraux encore trop nombreux ; de la passivité à laquelle les contraignait une pédagogie trop traditionaliste ; du poids d'une autorité, qu'ils ne comparaient pas à celle, autrement rigide, des époques antérieures, mais à l'absence de contrainte dont ils rêvaient ; de l'absence de vie physique à laquelle les condamnaient à la fois des horaires trop chargés et la pénurie de stades et de piscines ; de la séparation de l'école et de la vie sociale alors que *la télévision, la radio, la presse enfantine les submergeaient* de nouvelles concernant cette dernière ; d'une angoisse croissante devant la guerre possible, sinon probable et les difficultés de trouver un emploi.

B. — Le transfert de cette insatisfaction dans une symbolique politique.

Ce transfert s'effectua de façon rapide, mais complexe et il semble qu'on puisse analyser ainsi ses **six composantes principales :**

1° **D'abord une prise de conscience, très spontanée, du monde politique.** La révolte étudiante, en effet, a permis aux lycéens de transférer leur mécontentement scolaire sur le plan de la société tout entière. Beaucoup d'entre eux ont alors vu, et pour la première *fois, la société telle qu'elle est, c'est-à-dire, non celle* qui récompense les « valeurs » que l'Education prenait pour modèles, mais celle qui rend un culte — le seul qu'elle célèbre discrètement mais sincèrement — à l'argent et à la réussite sociale. Le contraste entre les valeurs enseignées et les valeurs vécues fut souligné

par le spectacle du monde : l'inégalité des conditions sociales en France, la guerre du Viet-Nam, celle du Biafra, le problème Noir dans la plus opulente des nations : les Etats-Unis. Il apparut alors que la société d'abondance, à laquelle nous promettaient les techniciens à la planification, serait celle de l'égoïsme précautionneux, même si elle persistait à se réclamer d'idéaux et de justifications issus d'une société passée : celle de la rareté. Il semble clair, surtout, que la richesse de quelques-uns était le produit de la misère du plus grand nombre. En 1968, personne ne pense plus sincèrement que les pays « sous-développés » rattraperont les pays nantis et les lycéens ne voient qu'une chose : la richesse et la misère qui croissent, corrélativement. « Le péché du monde est d'un seul tenant » disait Bernanos. Le malaise éprouvé dans le milieu scolaire, a préparé les élèves à ressentir celui de la société globale. Et parce que celle-ci leur a paru scandaleuse, leur vie scolaire, par un transfert de retour, leur a semblé insupportable. C'est pourquoi ils partageront leurs activités entre la réforme sociale et la réforme scolaire.

2° **Projetés dans le monde politique, les lycéens le sont brutalement et sans préparation :** au lycée l'instruction civique était pratiquement inexistante. Quant aux mass media, « depuis des années une certaine presse cherchait à nous enfermer dans un rêve. Aujourd'hui les « idoles » des jeunes ne sont plus, les niaiseries rythmées que la radio et la télévision déversaient dans nos trompes acoustiques n'ont plus cours. Enfin nous accédons au stade des responsabilités et nous avons la possibilité d'exprimer l'enthousiasme et la générosité qui faisaient défaut à nos pères ». Ainsi s'exprime un tract du « mouvement rénovation lycéenne », de tendance fort modérée. Brusquement politisés, les jeunes cherchent d'abord leur idéal dans les traditions de leur milieu. Le christianisme ? Il semble s'accommoder trop bien du culte de l'argent. Le communisme ? L'U.R.S.S. qui le symbolise semble s'accommoder trop bien d'un partage du monde avec les Etats-Unis, patrie du « capitalisme ». Il faut trouver autre chose. Cette autre chose, ce sera le socialisme : « C'est mon idéal, c'est tout. C'est la paix, c'est le progrès, c'est la liberté, c'est pas la S.F.I.O. » disait notre lycéen de province. Comment parviendra-t-on au socialisme ? Par la révolution. La révolution, c'est d'abord le triomphe de la morale, la fin du règne de l'argent ; c'est aussi le changement, c'est-à-dire la fin de l'ennui ; c'est la chute de l'autorité ; c'est surtout la fin de cette existence passive et déséquilibrée que l'on menait dans les ghettos scolaires, puisqu'enfin on agit dans et sur le monde. C'est la solidarité avec les « camarades » qui se noue sur les barricades que l'on dresse contre les forces d'un « ordre » qui n'est qu'un désordre institutionnalisé. Mais les contradictions de la société française du printemps 1968 voulurent que les profiteurs et contestataires de l' « ordre » défendu par la police fussent souvent pères et enfants. La police dut, elle aussi, participer à la symbolique révolutionnaire. Les chars d'assaut de la gendarmerie mobile seront montrés aux Parisiens lors de la revue du 14 juillet, mais en mai-juin, ils resteront dans leurs garages. Quand la police tirera, ce sera contre les ouvriers, à Sochaux. On peut imaginer ce qu'eut été la répression si les barricades s'étaient édifiées à Billancourt et si leurs défenseurs avaient été des ouvriers, Algériens par exemple. Toutefois, le policier du rang pouvait difficilement comprendre son rôle comme symbolique. La répression fut ce que l'on sait. Ce ne fut pourtant pas juin 1848 ou mai 1871.

3° **Recherche d'une idéologie, mais aussi recherche de modèles.** Les combattants des barricades de juillet 1830, de juin 1848, les Communards en fournirent quelques-uns. Mais on projeta également sur l'adversaire des modèles plus récents : de ce point de vue le slogan C.R.S.-S.S. était une heureuse trouvaille phonique. Il déplut aux personnes d'âge, à celles qui — à tort ou à raison — laissent entendre qu'elles eurent quelques activités de Résistance et qui affirmèrent que « leurs S.S. », c'était « tout autre chose ». Quant aux personnages historiques dont on pouvait se réclamer, leurs portraits ornèrent la cour de la Sorbonne : Marx, Lénine, Mao et surtout Trotsky et « Che » Guevara, martyrs de la révolution. Il y avait peu de Français parmi ceux que les révolutionnaires de mai reconnurent pour leurs prédécesseurs : ce qui choqua certains. Les thèses de Marcuse, peu connues des étudiants, ignorées des lycéens, se répandirent rapidement sous une forme simplifiée : elles contribuèrent à dessiner le modèle de l'étudiant, fer de lance de la révolution. Suffisamment inséré dans la société pour en connaître les iniquités, mais non encore aliéné par un travail rétribué, l'étudiant peut mettre à profit ce sursis pour juger le capitalisme et le combattre.

4° **Pourtant, l'étudiant ne pourra pas faire la révolution sans l'aide de l'ouvrier.** Les lycéens fils d'ouvriers sont, en proportion, plus nombreux que les étudiants. Il n'est pas certain que les élèves issus du prolétariat aient été les plus révolutionnaires. Dans les quartiers résidentiels, la plupart des lycéens n'avaient jamais eu de contacts avec le monde ouvrier. De Marx ils retinrent l'aptitude du prolétariat à régénérer la société mais redoutèrent qu'il ait été perverti par les bureaucraties communiste et cégétiste. En fait, pour le lycéen bourgeois, « l'ouvrier » demeure un être lointain, presque exotique, vaguement messianique.

5° **Brusquement tiré de l'univers scolaire si regrettablement marginal,** plongé dans la lutte politique, bouleversé par le spectacle d'une société hypocrite et inégalitaire dont son milieu social avait souvent profité, cher-

chant hâtivement une idéologie susceptible de remplacer celle de son enfance dont il découvrait la ruse ou l'absence, fasciné par des modèles lointains et voulant croire en un certain messianisme prolétarien, le lycéen d'origine bourgeoise rsiquait de s'évader dans l'utopie. Ce risque était d'autant plus grand qu'il se trouvait confronté à *un problème général — le « scandale » de la société capitaliste* — et non au problème concret de la vie ouvrière qu'il ignorait. Le problème algérien dans la France d'hier, le problème Noir dans les Etats-Unis *d'aujourd'hui, manifestent* à ceux qui se les posent, toute leur complexité ; ainsi se trouve freiné l'élan vers l'utopie. Mais il n'y avait rien, dans la société française du printemps 1968, qui révélât, par rapport aux années antérieures, un accroissement scandaleux de l'aliénation humaine. Contre l'utopie menaçante, le meilleur remède est l'action, et les lycéens l'on bien senti. La politique gouvernementale — *alternance d'hésitations, de maladresses et de brutalités* — en déclenchant des réactions de solidarité, précipita la « fusion » (pour employer le vocabulaire sartrien) des étudiants et des lycéens.

6° **Mais quelle action ?** On pense aussitôt à la participation aux manifestations. *Elle fut réelle mais elle ne* concerne que les élèves parisiens et ceux de grandes villes. L'action essentielle, ce fut l'occupation des lycées. Et c'est à cette occasion qu'apparurent à tous, dans son évidence, ce qu'on leur avait peut-être enseigné en classe : le rôle déterminant des minorités. L'histoire de chaque établissement, en ces jours mémorables, n'a pas encore été écrite. Mais on peut penser qu'un peu partout *quelques leaders se confirmèrent ou se révélèrent*, qui formèrent une minorité capable d'entraîner la masse dans l'action, ou de la mettre devant le fait accompli. Peut-être, ici ou là, des « meneurs » fortement politisés ont-ils joué un rôle déterminant, peut-être ailleurs certains professeurs ont-il pris la direction des opérations. Mais ceci ne saurait expliquer l'ampleur, l'universalité du mouvement, qui fut incontestablement spontané. Ainsi se trouvait renouée la vieille tradition révolutionnaire du XIX° siècle qui voulait qu'une situation favorable portant à leur paroxysme les contradictions de la société, l'événement produisit à la fois *les combattants et leurs chefs. « Pouvoir étudiant »*, « pouvoir lycéen » ? « Vous n'avez pas pris le pouvoir, disent leurs adversaires, puisque vous ne pouvez vous enseigner vous-mêmes. Vous occupez, vous ne gouvernez pas ». Certes. Mais les enseignants gouvernent-ils ? Le peuvent-ils sans l'accord de leurs élèves ? Certes non. Ainsi les élèves ont-ils obtenu ce qui leur importait le plus : d'être « reconnus », et cette reconnaissance ils l'ont conquise par ce qui était pratiquement interdit par le règlement scolaire : par l'action, et par une action dont il faut dire qu'elle fut politique dans la mesure où elle participa à l'ébranlement de *la cité tout entière*.

Ainsi nourri par une profonde insatisfaction scolaire, porté à son paroxysme par la chaleur politique du moment, le mouvement lycéen retourna *dans ses établissements*, mais avec la volonté de les transformer. Y parviendra-t-il ? Tout redeviendra-t-il comme avant ? Ou le mouvement repartira-t-il à l'assaut de la société contestée ? Nul ne le sait à l'heure où sont écrites ces lignes, mais une chose nous paraît certaine : la crise scolaire de mai a révélé à eux-mêmes et aux autres des tempéraments que le système ancien contenait ou aiguillait vers d'autres acti*vités où leur vitalité trouvait à s'exprimer*. Ces élèves sont encore dans les lycées, ou déjà en faculté. Dans un cas comme dans l'autre, il y a peu de chance pour qu'ils se satisfassent d'un retour au « Pratico-inerte ».

C. — Retour à la société de consommation ?

Toutefois, les contestataires de cette société de *semi-opulence en sont issus*. Le « *mouvement* » n'a pas lancé d'appel à l'ascétisme. Les vacances de l'été 1968 n'ont guère différé des précédentes que sur un point : elles ont commencé plus tôt. Quand *l'administration* — et parfois la police — a repris la possession des lieux, ceux-ci étaient vides, ou presque. La « récupération » par la société capitaliste de sa turbulente jeunesse est-elle probable ?

Pour répondre à cette question, il faudrait que nous connaissions l'histoire de chaque établissement en mai-juin. Ce n'est pas le cas. Le schéma explicatif que nous avons proposé vaut surtout (peut-être ?) pour Paris. Et plus précisément encore pour les lycéens parisiens issus de la bourgeoisie moyenne ou haute. Mais la province ? Nous pensons à tel collège (1 800 élèves) où « il ne se passa rien » jusqu'au jour où deux professeurs déclen*chèrent quelques petits remous sous l'œil étonné* — parfois scandalisé — de la plupart de leurs élèves. Nous pouvons toutefois faire une remarque fondée sur deux monographies.

Ces deux monographies concernent une institution privée parisienne dont les élèves sont issus d'une bourgeoisie généralement ancienne et à fortes traditions culturelles et un lycée du nord de la France dont la popu*lation scolaire est pour 89 % issue du milieu ouvrier*. Pour chacun de ces établissements nous disposons d'environ 300 autobiographies de l'avenir faites en décembre 1967. Une étude comparée très approfondie est en cours dont nous attendons les résultats précis. Mais nous pouvons, dès maintenant, faire l'observation suivante : dans l'institution parisienne, certains élèves (peu nombreux, il est vrai) remettent en cause la société tout entière qui leur paraît « répressive » au sens où le « Mouvement du 22 mars » emploiera ce terme, c'est-à-dire répression politique qui peut aller jusqu'au « génocide » : c'est *la politique américaine au* Viet-Nam ; *répression* sexuelle : on exige encore de la jeune fiancée « sa virginité

comme valeur d'échange », c'est (presque partout) l'interdiction de la mixité scolaire ; répression mentale : c'est l'insertion dans un système hiérarchique à la fois rigide et raffiné qui aboutissant à l'auto-censure et à l'auto-répression produit ce type humain parfaitement « haïssable » qu'est « le polar » ; répression permanente puisqu'au terme de sa scolarité secondaire et supérieure, l'individu, enfin tues ses velléités protestataires, sera intégré au système oppressif où son origine sociale privilégiée lui permettra de jouer un rôle d'exploiteur. Le choix est donc le suivant : révolutionnaire ? ou « salaud » ?

Pour les élèves de ce lycée du nord de la France, le problème de l'avenir est avant tout posé en termes d'emploi. La peur du chômage est explicitement mentionnée dans presque toutes les autobiographies : certains décrivent leur vie future comme une existence de chômeur ; même refusent de traiter le sujet en précisant qu'on ne peut pas parler de vie future, parce qu'être chômeur, ce n'est pas « vivre ». La société capitaliste n'est pas dénoncée comme absurde, mais comme injuste : quelle place réservera-t-elle à ces fils de mineurs, alors que ferment les mines et que la formation professionnelle des jeunes est insuffisante ? Ce n'est pas la consommation qui est scandaleuse, c'est que si peu consomment tant et que la grande masse consomme si peu. Le but est d'avoir sa maison, sa voiture, des loisirs et on n'y parviendra pas en faisant sauter la société mais en l'organisant différemment, en faisant confiance aux organisations qui depuis des décennies défendent les intérêts de la classe ouvrière [5].

Deux établissements, deux mentalités. Mais ceux qui trouvent le monde absurde et ceux qui le trouvent injuste peuvent-ils se rejoindre ? Sans doute dans deux domaines, qui sont précisément ceux auxquels notre système scolaire ménage une place si restreinte : l'action et l'imagination. Jusqu'ici, on était « jeune bourgeois » ou « jeune ouvrier » avant d'être « jeune ». Il n'y avait pas une « classe de la jeunesse » car le conditionnement socio-culturel était, finalement, plus contraignant que l'appartenance à une classe d'âge. (Il en va de même pour ces autres groupes inorganisés que sont les femmes ou les personnes âgées.) Mais le scandale permanent qu'étale le spectacle du monde ne va-t-il pas unir les jeunes, malgré les diversités sociales et régionales ? De ce scandale les adultes s'accommodent. Les adolescents, non. La perception différentielle du scandale, tel est le point fondamental, car vieillir, ce n'est pas seulement engraisser ou se rider, c'est tenir pour inévitables les injustices sociales, accepter les honneurs et les iniquités qu'ils couvrent, accepter la résignation.

D. — **Pourquoi mai 1968 ?**

Sans doute parce que vient de se produire — masquée par le « tam-tam » des idoles et l'autosatisfaction du régime — une mutation profonde dans les mentalités des jeunes. Démographes et économistes nous apprennent que ceux qui ont vingt ans en 1968 les ont dans un environnement fort différent de ceux qui avaient eu le même âge en 1958, ou 1948, ou 1938. Le seuil a été franchi dans la dernière décennie : les 18-20 ans sont plus nombreux, plus scolarisés, plus urbanisés, plus consommateurs que leurs aînés. Ces données écologiques nouvelles ne peuvent que creuser « le fossé entre les générations ».

Mais il faut pousser plus loin l'analyse. Dans le cadre de l'enquête en cours, nous avons interviewé une vingtaine d'anciens élèves sur leurs souvenirs scolaires. Ceux-ci évoquent un univers austère et « régulier » au sens religieux du terme. Ces règles nombreuses, strictes, incontestées (ou contestées sous la forme d'un chahut ritualisé s'insérant dans le système), dont certains s'accommodaient fort bien en raison de leur effet sécurisant, entraînaient, même chez les plus dociles, d'inévitables transgressions qui étaient vécues comme des fautes. En fait tout l'enseignement était marqué du sceau de la pédagogie chrétienne : si l'éducation chrétienne était officiellement dispensée dans les établissements confessionnels, elle l'était universellement parce que la morale « laïque » qui inspire l'enseignement public est un avatar du jansénisme, débarrassé de toute transcendance. Dans un cas comme dans l'autre — établissement confessionnel ou public — la compétition est la loi et l'échec est une faute. Le système repose sur l'hypothèse que le sentiment de culpabilité étant difficilement supportable, la peur de le ressentir incitera à la vertu. Dans ce cadre, l'enfant qui est le dernier de sa classe est coupable. Bien plus, le second est coupable de n'être pas premier. Le « prix d'excellence » exprime non seulement la victoire de l'intelligence sur l'imbécillité, mais aussi le triomphe de la vertu sur le vice. Or, pour des raisons nombreuses, complexes, dont l'étiologie n'est pas faite, nous venons de voir arriver en première, en terminale et dans le premier cycle des facultés, la première génération d'adolescents non culpabilisés.

En effet — et il faut insister sur ce point — les étudiants les plus « révolutionnaires », les plus « enragés » étaient ceux du premier cycle (donc récemment sortis de l'enseignement secondaire) alors que ceux des précédentes phases de politisation du mouvement étudiant (guerre d'Indochine, guerre d'Algérie), les leaders ou responsables étaient des étudiants de troisième ou qua-

(5) Les économistes nous apprennent : 1° qu'en France, depuis 1963, les reprises de l'expansion n'entraînent pas une augmentation concomitante du volume de l'emploi ; 2° que, du point de vue de l'emploi, l'année 1967 fut la plus mauvaise depuis la Libération.

trième année. La jonction entre les plus jeunes des étudiants et les plus âgés des élèves a donc pu se faire aisément. Elle a été facilitée par certains « préparationnaires » qui participent aux deux milieux.

Ainsi la société de consommation a-t-elle accouché de cet enfant naturel : une jeunesse non culpabilisée qui fait allègrement son procès, car, dépourvue du sens de son péché, elle a — au plus haut degré — le sens du péché de l'autre. Tant que le système culpabilisant fonctionna correctement, il retourna soi contre soi, ou soi contre « l'autre », en tant qu'individu identifié grâce au jeu compétitif. Mais dès qu'il cesse d'être opérationnel, il libéra vers la contestation globale les forces habituellement absorbées par la compétition individuelle.

La société française restait profondément imprégnée de christianisme : l'alliance entre l'Eglise et les Possédants, qui scandalise le moraliste et une minorité de croyants, n'étonne point l'ethnologue, l'historien : toujours, les détenteurs des pouvoirs civil et religieux sont ou complices, ou les mêmes. La culpabilisation des jeunes facilitait leur socialisation. Que la famille fut chrétienne, laïque, voire anticléricale, on enseignait fermement aux enfants le respect de la loi, la haine de l'oisiveté, bref qu'ils n'étaient pas sur terre pour s'amuser. Et aujourd'hui, les grands élèves et les jeunes étudiants nous disent à peu près (entre autres choses) : « Nous avons supporté l'ennui scolaire dans l'attente de la vie adulte. Mais ceux que nous appelions prof hier nous les retrouverons demain sous le nom de technocrates. C'est toujours un univers de pions, nous n'en voulons pas. » Il faudrait qu'enfin l'humanité puisse « concevoir un homme totalement libre », selon l'expression de Marx. Et le plus frappant peut-être, c'est que les jeunes pour qui les valeurs chrétiennes représentent autre chose qu'un rituel social, une tradition familiale, un meilleur moyen de parvenir, une assurance sociale des biens, une assurance pour l'au-delà, hurlent avec les loups, dénonçant avec véhémence la forfaiture qui consiste à utiliser les valeurs spirituelles pour maintenir la valeur de la valeur, c'est-à-dire de l'argent. Ce n'est pas un hasard, si, parmi les fondateurs des C.A.L., à côté de jeunes militants des comités Viet-Nam, on trouve de nombreux jeunes protestants (ce sont souvent les mêmes). Ce n'est pas un hasard si, parmi les militants du P.S.U., on rencontre un grand nombre de jeunes protestants et catholiques, un si grand nombre qu'on a pu qualifier le P.S.U. de « grande victoire de l'œcuménisme ».

La contradiction fondamentale qui devait conduire au franchissement du seuil, c'est-à-dire à l'explosion, était donc entre une éducation traditionnelle et culpabilisante et une jeunesse déculpabilisée, ou culpabilisée par l'existence du système lui-même. Elle se manifesta souvent au niveau des rapports parents-enfants, principalement dans la bourgeoisie où se recrutèrent, semble-t-il, les contestataires les plus intransigeants. La bourgeoisie, certes, a l'habitude d'être insultée : elle se rassure en pensant à sa puissance d'intégration. Mais être insultée par ses propres enfants lui semble douloureux ; et par ses enfants dont elle pense que bientôt ils lui succéderont dans ses privilèges et ses idées, lui paraît injuste.

CONCLUSION

Nous voudrions terminer cet article par quelques réflexions d'ordre méthodologique. S'il est vrai — c'est notre hypothèse — qu'une transformation profonde s'est produite dans les mentalités au cours de ces dernières années, comment expliquer que nous l'ayions si mal perçue à travers les sondages et les enquêtes ?

Pour que les sondages permettent de saisir plus précisément les mutations des mentalités il faudrait : qu'ils portent sur des échantillons semblables (par exemple toujours des 15-20 ans et non tantôt des 15-20 ans, tantôt des 14-20 ans, tantôt des 18-20 ans, etc...) ; que les questions soient toujours libellées dans des termes identiques ; qu'ils soient effectués à intervalles réguliers. En second lieu, il conviendrait que l'exploitation soit poussée beaucoup plus loin et que, notamment, l'origine géographique des interviewés donne toujours lieu à des tris. Enfin, il serait souhaitable d'apporter le plus grand soin à la rédaction des questions : quand on demande à des jeunes : « Si vous aviez le droit de vote, et s'il y avait des élections législatives, voteriez-vous pour un candidat de la majorité ou pour un candidat de l'opposition ? », il n'y a que trois réponses possibles : majorité, opposition, abstention. On exclut d'emblée une réponse rejetant le principe électoral (« élections, trahison ! »). L'aval inconscient que les techniciens de l'I.F.O.P. accordent à la société actuelle ne leur inspire pas des questions susceptibles d'entraîner des réponses contestataires. Il n'est pas question d'instruire ici le procès d'une entreprise privée (qui nous a si obligeamment ouvert ses rapports) qui répond aux commandes de ses clients. Mais à la limite, dans l'enquête faite en novembre 1966 à la demande du ministère de la Jeunesse et des Sports, tout se passe un peu comme si M. Missoffe avait précisément obtenu la réponse qu'il cherchait : à savoir, que les jeunes sont satisfaits. Une entreprise type I.N.S.E.E., qui aurait (entre autres) pour but de sonder régulièrement l'opinion publique à seule fin d'établir des courbes d'évolution des mentalités, fournirait aux observateurs des éléments d'information du plus haut intérêt. Toutes difficultés ne seraient pas levées pour autant : en ce qui concerne par exemple notre hypothèse de travail (la déchristianisation entraînant une déculpabilisation provoquant une mutation qualitative dans les mentalités adolescentes), le système était si puissamment implanté au niveau des comportements qu'on ne pouvait

guère espérer saisir les mutations dont nous parlons au niveau des réponses formulées.

Quant à notre propre travail, nous n'avons guère de raison d'en être fiers. Nous avons systématiquement choisi des moyens « ouverts » d'investigation. Ils nous ont donné avec évidence la mesure de l'insatisfaction scolaire, de façon beaucoup moins nette « un certain intérêt » pour la politique. C'est par un jeune de l'esprit postérieur aux « événements » que nous avons construit l'hypothèse d'un transfert sur le plan politique d'un malaise pédagogique dû à un système qui ne faisait pas sa place à l'action et à l'imagination. Mais le regard rétroactif que nous avons porté sur notre documentation antérieure à mai, nous a certainement conduit à privilégier ce qui, dans l'instant, nous avait échappé. Sans doute aurait-il fallu que les échantillons fussent plus exactement représentatifs, que les interviews fussent plus nombreuses et peut-être mieux menées. Mais, même si la méthode avait été plus rigoureuse qu'elle ne fut, il n'est pas certain que nous ayons lu mai dans nos conclusions d'avril. Car l'information recueillie — et elle est toujours incomplète — reste le problème de son exploitation. Prenons un seul exemple : on peut considérer que tout thème abordé dans une autobiographie correspond à une forte préoccupation de la part de son auteur, puisqu'aucun thème ne lui est imposé, sinon celui de son existence future. Mais le fait que 33 % des enquêtés parlent de la guerre et que 33 % parlent de voyages interplanétaires, signifie-t-il que celle-là et ceux-ci tiennent la même place dans leurs préoccupations ? Pour approfondir l'analyse, il conviendrait de faire appel à des techniques lexicologiques et psychanalytiques. Car n'oublions pas qu'il s'agit de saisir ce qui échappe à l'enquêteur mais aussi, dans une large mesure à l'enquêté : les quelque 3 000 jeunes gens qui nous ont répondu ignoraient, comme nous, que mai suivrait avril. Certes, le but des sondages et enquêtes n'est pas de prévoir l'avenir, mai cependant est un seuil résultant d'un « devenir » déjà à l'œuvre dans la société française de décembre 1967 et qui nous a échappé.

Ce qui peut nous consoler, c'est de savoir qu'une psychanalyse « réussie » dure au moins trois ans, à raison de trois séances de 45 minutes par semaine. Quant aux mentalités collectives, elles demeurent largement insaisissables : à supposer que leur appréhension devienne techniquement possible, elle exigerait du temps que la société industrielle nous compte.

Nous en sommes là.

Gérard VINCENT

professeur de sociologie
à l'Institut des hautes études politiques

COMMENT PREPARER L'ORGANISATION D'UN ENSEIGNEMENT DIFFERENCIE

Cette étude fait suite à un stage du Conseil de l'Europe au cours duquel une expérience allemande a été présentée et de nombreuses idées échangées et débattues. A travers une présentation et certaines formulations personnelles, ces réflexions traduisent donc les confrontations d'expériences qui se sont déroulées dans divers pays.

L'enseignement secondaire doit débuter par un *premier cycle d'observation de l'élève et révélateur de ses aptitudes naissantes.*

Pour cela la première ou les deux premières années de ce premier cycle doivent *être indifférenciées,* c'est-à-dire présenter un *programme fondamental unique.*

Dès la deuxième année et les deux années suivantes, *des options sont introduites, progressivement.* Elles ont pour but de *révéler les aptitudes* et de *permettre à l'élève de se découvrir lui-même.* Le passage d'options à d'autres options doit être possible sans perte de temps. Ces options ne sont donc pas des spécialisations.

Dans tout le premier cycle, les diverses matières sont toujours à considérer comme des moyens permettant l'auto-observation et l'observation des élèves, ainsi que le début de l'acquisition des méthodes de travail et méthodologies.

Les professeurs doivent donc travailler en groupe ainsi que les élèves.

Des structures de dialogues : professeurs, élèves, famille, administration, doivent être institutionnalisées.

Le deuxième cycle de 3 ou 4 ans doit au contraire être différencié. Le but de la différenciation est le suivant :

Eviter les programmes encyclopédiques, mais maintenir une formation intellectuelle large.

Faire acquérir une méthode de travail solide (recherche *de bibliographies, méthodes d'observations, méthodes* de raisonnement, méthodes d'organisation...).

Développer le sens de la liberté et la volonté de responsabilité en donnant aux élèves de réelles possibilités de choix.

Mais la responsabilité des choix implique une information sérieuse sur la nature des choses (matières, activités) à choisir, leurs carrières, leurs difficultés, leur usage, les perspectives qu'elles ouvrent.

Pour cela une collaboration entre corps enseignant des lycées, corps d'animation (inspection), corps enseignant des universités, élèves, familles doit être organisée.

⁂

Un enseignement différencié n'est pas un enseignement spécialisé impliquant une orientation définitive.

G1 — des matières obligatoires pour tous, qui dans une perspective européenne doivent être, *à un même niveau* :

— *la langue maternelle,*
— *une langue étrangère moderne européenne à diffusion large,*
— *le sport.*

G2 — des matières obligatoires mais avec deux niveaux : 1 ou 2, d'enseignement possible (voir tableau pour la signification des niveaux). Ces matières devraient être, suivant un avis majoritaire :

— *les mathématiques* (niveau 1 ou 2 au choix),
— *l'éducation civique (sciences humaines)* (niveau 1 ou 2 au choix).

(Prise au niveau 1, la matière est dite fondamentale · prise au niveau 2, elle est dite complémentaire).

G3 — des matières fondamentales au choix, au nombre de *3 au maximum.*

Une de ces matières fondamentales, ou deux, peuvent être les deux précédentes enseignées alors au niveau 1.

G4 — des matières complémentaires, enseignées au niveau 2, et qui sont à choisir de façon à compléter le

développement des méthodes, les aptitudes et les informations, données par les matières précédentes.

Pour préparer les *choix du groupe G3, totalement libre pour les élèves* et les *choix du groupe G4, partiellement libre pour les élèves,* la méthode suivante peut être développée :

Note liminaire : Il est précisé que le tableau qui suit ne prétend pas à une exactitude certaine des caractéristiques indiquées. Les qualités essentielles qui sont indiquées pour chaque matière du tableau peuvent être erronées, en tous cas elles sont à soumettre à une étude taxonomique approfondie.

Il faut voir dans ce tableau le processus méthodologique, uniquement.

• Pour chaque maitère enseignée dans l'établissement le caractère unidimensionnel ou multidimensionnel est reconnu. Une matière unidimensionnelle permet toujours un développement en profondeur de l'étude, l'apprentissage de la rigueur, mais, au début de sa connaissance elle donne un champ intellectuel concentré (étroit au sens non péjoratif du terme).

Une matière multidimensionnelle permet le développement des raisonnements de synthèse, à caractère dialectique, elle correspond à un champ intellectuel large mais, au début de sa connaissance, elle n'apporte pas la rigueur de raisonnement des précédentes.

• Chaque matière met en œuvre certaines formes intellectuelles donc demande et développe certaines aptitudes. En réalité toutes les matières mettent en œuvre toute l'activité de l'esprit et la sensibilité. Mais des dominantes sont cependant affirmées. Ce sont de telles dominantes, approchées, qui ont été indiquées dans le tableau, en les résumant en une formule simplifiée du type A (analyse), R (rigueur), Lf (logique formelle).

Ces formules caractéristiques sont à étudier sérieusement et à établir avec précision (étude taxonomique à faire ; le Conseil de l'Europe a déjà procédé à de telles études dans certains domaines).

• Pour chaque matière, sauf pour les langues, deux niveaux d'enseignement, donc deux programmes doivent être mis sur pied et doivent pouvoir être proposés aux élèves.

• Cela étant, l'organisation de l'enseignement serait la

Tous les élèves étudient au niveau 1	la langue maternelle ..... 4 h une langue étrangère moderne européenne ..... 4 h pratique du sport ... . 4 h					
Les élèves choisissent	civisme, psychologie, au niveau 1 ou 2 ; et mathémathique, au niveau 1 ou 2.					
Exemple des 4 cas possibles	math 1 civisme 1 (sciences humaines)	math 2 civisme 1	math 1 civisme 2	math 2 civisme 2	NOTA. — On peut imaginer que l'enseignement du civisme se combine avec la langue maternelle. Auquel cas 1 seule discipline demeure.	
Les élèves choisissent librement 1 ou 2 autres matières fondamentales						
Exemple de 5 cas	physique 1 chimie 1	technologie 1 langue étrang. 1	économie 1 langue étrang. 1	latin 1 grec 1	arts plastiques 1 histoire 1	
Les élèves choisissent 2 ou 3 matières qui complémentent, au point de vue de la formation, les précédentes.						
Exemple de 5 cas	1 science humaine 1 art ; ou 1 langue	1 art 1 science expérimentale.	1 science expérimentale. 1 art	1 science expérimentale. 1 économie ou technologie	1 science expérimentale. 1 économie ou technologie	

A) MATH.	B) SCIENCES DE LA NATURE			C) CIVILISATION MATERIELLE	
MATH.	PHYSIQUE	CHIMIE	BIOLOGIE	ECONOMIE	TECHNOLOGIE (méca.-élec.)
UD	UD	UD			
			MD	MD	MD
intelligence abstraite	observation	observation	observation	observation	observation
logique formelle	analyse	analyse	analyse	analyse	analyse
analyse	interprétation	interprétation	interprétation	synthèse	synthèse
rigueur	synthèse	synthèse	synthèse	logique dialectique	logique dialectique
création	rigueur	rigueur	rigueur		*création*
A, R, Lf	O, I, S	O, I, S	O, I, S	O, S, Ld	O, S, C, Ld
Niveau de l'enseignement 1	1	1	1	1	1
2	2	2	2	2	2

A : analyse ; S : synthèse ; I : imagination, interprétation ; Lf : logique formelle ; Ld : logique dialectique ; M : mémorisation ; O : observation.

UD : unidimensionnel. Le raisonnement se déroule dans un espace intellectuel homogène. Les ensembles d'objets et de relations sont de même nature.

MD : multidimensionnel. Le raisonnement se déroule dans un espace intellectuel hétérogène. Les ensembles d'objets peuvent être de natures différentes. Les relations s'établissent entre eux.

Niveau 1 : Etude approfondie : justifications théoriques, applications pratiques.

Niveau 2 : Informations sur les contenus et méthodologie de la matière, quelques emplois pratiques.

D) LANGUES ET CULTURES NATIONALES				
LATIN	GREC	LANGUES MODERNES		
		1 et civisme	2	3
UD	UD	UD	UD	UD
MD	MD	MD	MD	MD
mémorisation rigueur observation analyse synthèse créativité				
M, O, A, S	M, O, A, S	M, O, A, S	M, O, A, S	M, O, A, S
Niveau de l'enseignement 1	1	1	1	1
/	/	/	/	/

E) SCIENCES HUMAINES				F) CREATION ARTISTIQUE		
HISTOIRE CIVISME	GEOGRAPHIE	PSYCHOLOGIE CIVISME	PHILOSOHIE	LITTERATURE	MUSIQUE	ARTS PLASTIQUES
MD	MD	MD	MD	MD	MD	MD
analyse	observation	observation	analyse	créativité imagination sensibilité synthèse liberté originale		
synthèse	analyse	analyse	synthèse			
logique dialectique	synthèse	synthèse	interprétation			
mémoire	logique dialectique	logique dialectique	logique dialectique			
A. S, Ld	O, S, Ld	O, S, Ld	A, S, I, Ld	C, I, S, S	C, I, S, S	C, I, S, S
Niveau de l'enseignement 1	1	1	1	1	1	1
2	2	2	2	2	2	2

En résumé, on souhaite que tous les élèves aient au niveau 1 (formation en profondeur correspondant aux aptitudes décelées) ou au niveau 2 (information méthodologique) un enseignement couvrant les cinq domaines A - (B, C) - D - E - F du tableau.

Les matières dites fondamentales ne peuvent avoir un horaire hedbomadaire inférieur à 4 heures ou supérieur à 7 heures. Le nombre des matières fondamentales y compris les deux langues obligatoires ne devrait pas être supérieur à cinq.

Les matières complémentaires ne peuvent avoir un horaire hebdomadaire supérieur à 3 heures.

Le noyau commun obligatoire est de 12 heures (sport compris).

L'horaire maximum, sport compris, est de 32 heures.

Le choix des fondamentales étant libre, les complémentaires sont choisies en fonction des caractéristiques taxonomiques des matières (formules signalées dans le tableau). Ceci est d'ailleurs à relier à la nécessité de donner à l'élève une formation qui développe ses capacités d'adaptation à l'évolution future.

Parfois une matière complémentaire peut être choisie pour éclairer une fondamentale (par exemple la chimie pour la biologie).

Il serait parfois bon de rompre la périodicité hebdomadaire de l'enseignement en concentrant l'activité sur deux ou trois matières pendant deux à trois semaines. L'optimalisation de l'efficacité de la formation n'est pas en effet nécessairement liée à une périodicité et répartition constantes.

Il serait bon que la dernière année d'étude voit diminuer le nombre d'heures de cours pour laisser plus de temps au travail personnel.

Les classes évoluent donc quant à leur composition en fonction des matières étudiées.

Il est recommandé dans certaines disciplines de conserver des groupes hétérogènes au point de vue niveau des talents des élèves, ils sont à l'image de la société démocratique, mais il faut alors que le travail en petits groupes d'élèves s'organise, le petit groupe comprenant des forts et des faibles (trois ou cinq ensemble au maximum). Dans d'autres disciplines (langues par exemple) des groupes de niveau, liés à certains dons spontanés (dons phonétiques par exemple) peuvent être préférables.

- Une ou deux conférences annuelles doivent être prévues entre professeurs d'université et professeurs de lycées. Elles peuvent entrer dans une structure de formation permanente. Les corps d'animateurs (inspection) y participent.

Les professeurs de lycées y apprennent comment évoluent les disciplines enseignées et comment elles vont évoluer (recyclage par petits groupes).

Les professeurs d'université y apprennent quelles sont les limites des possibilités de formation dans le second degré, pour sauvegarder la formation globale des élèves tout en les formant dans des disciplines fondamentales. (A noter que les technologies de construction mécanique, électrique et de génie civil font partie de ces dernières).

Les professeurs d'université peuvent donc remodeler périodiquement leur premier cycle propédeutique pour qu'il puisse permettre la préparation aux enseignements spécialisés du 2° cycle universitaire en offrant des possibilités de réorientation aux élèves issus du secondaire (exemple : un élève qui aurait choisi dans le lycée les sciences expérimentales comme disciplines fondamentales et qui souhaiterait revenir, à l'université, à des études linguistiques ou littéraires ou juridiques, doit pouvoir le faire.)

Remarques et conclusions.

On peut objecter la complication ou la complexité de l'organisation d'un tel enseignement du second degré. C'est complexe, mais non impossible, une expérience le prouve et cela deviendra facile si l'informatique est utilisée prochainement.

Si les élèves choisissaient librement p matières fondamentales parmi N matières enseignées au lycée, le nombre de combinaisons possibles, distinctes, serait :

$$C_N^p = \frac{N\,(N-1)\,(N-2)\,(\ldots)\,(N-p+1)}{p\,!}$$

Dans le tableau on a relevé dix-huit matières, supposons que p = 3 cela donnerait 816 combinaisons théoriquement possibles.

Mais les réalités psychosociologiques qui sous-tendent les choix des élèves viennent démentir ces prévisions. Une expérience de quatre années a montré que jamais le nombre de combinaisons choisies n'a dépassé quatorze.

L'étude approfondie des caractères intellectuels des diverses disciplines, des attitudes et aptitudes qu'elles développent, confrontés à une évaluation et autoévaluation continue des qualités des élèves au cours du cycle précédent et du second cycle, devrait permettre à chacun d'orienter progressivement ses choix pour parvenir au meilleur développement. Pour certains il peut s'agir de consolider et renforcer des aptitudes naissantes, pour d'autres de « complémenter » des aptitudes affirmées, pour tous de ne pas être enfermé dans un domaine trop étroit du champ intellectuel et social, qui nuirait à l'adaptation future, celle-ci étant beaucoup plus liée aux développements d'aptitudes et méthodologies souples qu'à l'acquisition de connaissances qui portent la marque d'une date.

On peut penser sans être utopique que le développement de l'informatique et de son emploi permettra un tel ajustement pédagogique. Un risque cependant existe, celui de voir « le climat » créé par l'exploitation de l'informatique et de son prolongement : l'enseignement programmé, *envahir et dominer tout l'enseignement au point que*, par delà les ajustements et différenciations voulues, ne se constitue une mentalité globale uniforme, monotone, et d'une certaine façon encore imprévisible : mécanisée. *Peut-être faut-il, pour sauver le rationalisme* lui-même, conserver aux relations d'enseignement une certaine irrationalité, gage de la richesse des personnalités.

Lucien GEMINARD,
inspecteur général de l'Instruction publique.

LES PROGRAMMES DE FRANÇAIS DANS L'ENSEIGNEMENT DU SECOND DEGRE DEPUIS UN SIECLE (1872-1967)

De toutes parts, on réclame un rajeunissement de nos institutions scolaires et universitaires. Des commissions ministérielles sont au travail, portant des noms prometteurs : *Commission de rénovation pédagogique, Commission « orientation », Commission de formation des maîtres,* etc.

Nous intéressant particulièrement à l'enseignement littéraire, nous voudrions ici, dans un souci de clarté, retracer ce qu'a été, depuis un siècle, l'évolution des programmes de français dans le second degré, et notamment des programmes relatifs à l'étude des grandes œuvres.

Pourquoi un tel historique ? Pour montrer que si, depuis 1872, l'enseignement du français a su conquérir ses lettres de noblesse, atteindre en 1937-38 une sorte d'apogée, il y a maintenant un décalage inadmissible entre l'*offre* qui est faite et les besoins du *public* scolaire nouveau auquel elle s'adresse. « L'explosion scolaire » qu'a décrite Louis Cros (1) est le signe révélateur d'une immense mutation.

Il nous paraît que, de 1960 à 1967, pour pertinentes qu'aient été les retouches apportées aux programmes (nous ne disons pas aux méthodes sérieusement améliorées), on n'a, en somme, effectué que le ravalement d'un édifice ancien, devenu insuffisant. Le temps est venu de faire du neuf.

⁂

De 1872 à 1967, trois grandes périodes peuvent être distinguées dans l'histoire des programmes littéraires :

— *la période 1872-1902* qui a vu l'installation progressive de l'enseignement du français, jusque-là considéré comme mineur, par rapport à l'enseignement du latin ;

— *la période 1902-1939*, définition d'une culture littéraire adaptée à la jeunesse appelée à fréquenter lycées et collèges : une minorité (1/7), en général issue des classes aisées du pays ;

— *la période 1945-1967*, au cours de laquelle il a fallu prendre des mesures d'urgence, en face d'un afflux d'élèves sans précédent : (425 000 élèves dans le second degré public en 1938 : plus de 2 millions en 1965).

Couvrant tout un siècle, notre exposé ne pourra être que schématique. Du moins essaierons-nous de dégager les grandes lignes d'une évolution assurément fort complexe dans ses détails (2).

I. — L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS CONQUIERT SES LETTRES DE NOBLESSE (1872-1902)

Du premier Empire au second, notre enseignement secondaire s'était en effet contenté de reprendre la tradition des collèges de l'ancien régime. « Lisez Cicéron », disait Mgr Dupanloup (citant le grand Arnauld) aux jeunes gens désireux d'apprendre à bien écrire en français. De fait, les études classiques avaient une place prépondérante et quasi exclusive. Le linguiste Michel Bréal (1832-1915), qui a connu le régime scolaire de cette époque, rappelle le poids des études latines : « Pendant huit ou neuf ans, *il n'y a point de jour* que les élèves n'y emploient *quelques heures* », et il dénonce les méfaits du formalisme (3). Quand on étudie cette période de notre enseignement, on ne peut manquer de retrouver ce caractère de *pédagogie close* par lequel G. Snyders définit la pédagogie d'avant la Révolution (4).

(1) **L'explosion scolaire,** C.U.I.P., 1962.

(2) Pour la période 1872-1902, nous avons trouvé de nombreux renseignements dans la thèse de Cl. Falcucci, **L'humanisme dans l'enseignement secondaire,** Toulouse, Privat, 1939. Nous avons constamment eu recours aussi au beau travail d'A. Prost, **L'enseignement en France 1800-1967,** Armand Colin, 1968. Sur l'enseignement de la « Littérature » au siècle dernier, voir aussi l'article de Ph. Lejeune, in « Le français d'aujourd'hui », n° 4, 1969.

(3) **Quelques mots sur l'instruction publique en France,** 1872, pp. 161 et ss. : livre lucide et courageux.

(4) **La pédagogie en France aux XVIIe et XVIIIe siècles,** P.U.F., 1965.

L'action de Jules Simon, de 1871 à 1873.

Mais une rénovation importante de l'enseignement littéraire allait résulter des controverses ranimées par le désastre militaire de 1870-71. Il allait finalement en résulter un rajeunissement des études classiques et une promotion marquée des études françaises.

Dans cette genèse, Jules Simon (1814-1896), le ministre de l'Instruction publique du gouvernement de la Défense nationale, devait jouer un rôle décisif, encore que ses projets aient d'abord connu des échecs cuisants.

Au lendemain de la défaite, Jules Simon juge indispensable *d'ouvrir l'enseignement sur la vie. Une enquête* menée dès 1871 révèle de graves lacunes dans les connaissances historiques et géographiques des élèves de classes terminales.

D'autre part, J. Simon affirme à son tour la nécessité de développer l'enseignement des langues vivantes. Mais il faut dégager du temps : « si peu que ce soit, il faut savoir sur quoi le prendre ; car, on s'en souvient, la journée était trop pleine. J'ai bien cherché, je n'ai trouvé que trois moyens : supprimer les vers latins, diminuer le nombre des thèmes, et, en général, celui des devoirs écrits. » (5)

Le 24 septembre 1872, J. Simon adresse *aux proviseurs* une circulaire en ce sens (6) : cette destination montre clairement qu'il entend obtenir la collaboration *du personnel enseignant en vue d'une réforme de la* pratique pédagogique ; il prévoit même des réunions mensuelles des professeurs de chaque établissement, sous la présidence du proviseur et, à l'échelon rectoral, *des réunions de professeurs de lettres et d'humanités.*

Autre innovation majeure : il affirme la nécessité de faire place plus large à l'*étude des œuvres* : « il faut étudier une littérature dans ses chefs-d'œuvre » et non pas se contenter d'échantillons minces et disparates. Première condamnation officielle, à notre connaissance, de ce que nous appelons la « littérature en miettes ».

Ces initiatives, modestes mais décisives, allaient être très mal accueillies. Le grand adversaire de J. Simon fut l'évêque d'Orléans, Mgr Dupanloup. Dans des *Lettres (...) aux supérieurs et professeurs des petits séminaires* de son diocèse, le bouillant prélat affirme que les mesures envisagées par le ministre « seront la ruine des humanités et le renversement définitif de la haute éducation intellectuelle en France » et que J. Simon « *commet un crime* » — le plus grave depuis la Convention, ajoute-t-il, — contre l'honneur des langues anciennes (7). Un passage des *Souvenirs d'enfance et de jeunesse* nous fait comprendre l'origine d'une réaction aussi violente : « La foi absolue de M. Dupanloup dans les études classiques se montrait en ceci : ces études, pour lui, faisaient partie de la religion (...) Virgile lui semblait faire partie de la culture intellectuelle d'un prêtre au moins autant que la Bible. » (8)

Certes, J. Simon eut des appuis. C'est à cette époque que Michel Bréal publie le livre dont nous avons déjà parlé, sous le titre fort modeste de *Quelques mots sur l'instruction publique en France* (1872). Bréal condamne lui aussi les exercices formels et préconise les explications de texte, la lecture d'œuvres entières (9). On trouve même sous sa plume des conseils pédagogiques pour rendre la classe « active », selon la terminologie qui a prévalu depuis Adolphe Ferrière : « Conduire les élèves *jusqu'au point où ils doivent apercevoir la solution d'une* difficulté, et s'arrêter à temps pour leur laisser le mérite de la résoudre ; lancer toute la classe sur la piste d'une idée ou d'un mot (...) ; interroger tantôt la classe tout *entière et tantôt un seul...* » (10). L'éducation, selon lui c'est « l'art de découvrir et d'observer les faits, l'art de comprendre et de contrôler la vérité. » Echo, peut-être, des idées de Cl. Bernard (*l'Introduction à la Médecine expérimentale* est de 1865).

En 1873, Jules Simon était obligé de quitter le ministère. Le régime de l'*Ordre moral* allait commencer. Le 10 juin 1873, le conseil supérieur de l'Instruction publique (dont Mgr Dupanloup faisait partie) adoptait des conclusions condamnant la circulaire de 1872 qui devenait, en fait, lettre morte.

L'œuvre de Jules Ferry.

Sept ans plus tard, J. Ferry allait reprendre à son *compte ces idées nouvelles et, cette fois, les faire* adopter. Après avoir notablement élargi le conseil supérieur, afin de le rendre plus favorable à des réformes, J. Ferry prépara principalement celle du baccalauréat et *celle des programmes* et des méthodes.

Au baccalauréat, la composition de discours latin, « exercice stérile et suranné », est remplacée par « *une épreuve en français portant sur l'ensemble du programme littéraire et artistique des trois classes d'humanités.* » Des interrogations orales et explications devront également porter sur « *l'ensemble des auteurs étudiés dans*

---

(5) J. Simon, **La réforme de l'enseignement secondaire**, Hachette, 1873, p. 315.

(6) Cf. **Bulletin de l'Instruction publique**, année 1872.

(7) **Lettres**, publiées par la librairie Charles Douniol, Paris, 1873, p. 12.

(8) *Edition J. Pommier, Armand Colin, 1959*, p. 102.

(9) pp. 206 et ss.

(10) p. 195.

ces trois classes. » Ces innovations capitales figurent dans le décret du 19 juin 1880 (11).

Nous nous arrêterons sur la réforme des programmes et des méthodes de français, après avoir signalé toutefois que le plan d'études de 1880 repousse à la 6e le début des études latines (qui commençaient alors en 8e) et à la 4e celles de grec (qui commençaient en 6e). Détail anecdotique, mais révélateur, c'est le 4 août 1880 que fut prononcé pour la dernière fois en latin le « discours d'usage » à la distribution des prix au Conseil général...

Horaires et programmes.

Le 2 août 1880, J. Ferry publie un important arrêté qui définit horaires, programmes et méthodes (12).

L'horaire de français-latin-grec est notablement réduit par rapport au passé : 80 heures, contre 100 en 1830 (d'après les calculs de Falcucci, car avant 1880, les indications d'horaires sont assez imprécises) (13). Sur ces 80 heures, 21 sont consacrées au français et 59 au latin et au grec. Si l'enseignement du français acquiert droit de cité, on lui laisse alors une place encore mineure.

Les programmes.

Ils sont indiqués avec précision (Cf. notre tableau synoptique, pp. 44-45). Ils montrent avec netteté qu'une révolution vient d'être accomplie : désormais, l'enseignement du français s'appuiera sur de grandes œuvres.

Le choix de ces œuvres est significatif. Les dix-sept auteurs cités se situent :

au moyen âge	:	2	
au XVIe siècle	:	1	(Montaigne)
au XVIIe siècle	:	10	
au XVIIIe siècle	:	3	

Un prudent recul est donc pris (le plus « récent » de ces auteurs, Buffon est mort depuis près d'un siècle (1788), Voltaire et Montesquieu depuis plus d'un siècle (1778 et 1755). Une exception toutefois (reconnaissons qu'elle est importante) : les programmes de 3e et de 2e invitent à faire lire des « prosateurs et poètes des XVIe, XVIIe, XVIIIe et XIXe siècles ».

En outre, le XVIe siècle est méconnu (la réhabilitation de Sainte-Beuve, *Tableau historique et critique de la poésie au XVIe siècle* est pourtant de 1828, mais il faudra attendre soixante-quatorze ans après cette date pour que les programmes inscrivent le nom de Ronsard).

(11) **Bulletin de l'Instruction publique,** 1880, p. 675.
(12) Ibid., 1880, p. 890.
(13) Falcucci, op. cit., p .348.

Signalons aussi que les choix étaient excellents, si l'on en juge par la ratification qu'ont apportée les programmes ultérieurs : mais peut-être vaudrait-il mieux parler de persistance des traditions...

Les méthodes.

Elles sont définies avec netteté dans une note de quatre pages (14), articulée en quinze paragraphes, où nous retrouvons l'écho des idées de J. Simon.

En règle générale, exercer le jugement de l'enfant, en même temps que sa mémoire; l'entraîner à exprimer sa pensée (1°) ; provoquer une participation plus directe des élèves (14°) ; le travail collectif (7°).

Réduire l'étude des règles (3°), les exercices d'analyse formelle (4°). En composition française, éviter les « *amplifications stériles* » ; habituer l'enfant à trouver lui-même les principales idées (8°).

Enfin et surtout, dans les études littéraires, donner « la plus grande place » à l'explication des textes (8°) (ce paragraphe, il est vrai, est relatif aux littératures anciennes).

La Commission Jules Simon (1888-1890) et les programmes de 1890.

Si un grand pas venait d'être fait sur le plan des principes, il restait à veiller à leur application, d'autant plus que de nouvelles controverses avaient surgi : poids excessif des études, place à faire aux lettres anciennes, introduction des sciences. En 1888, J. Simon préside une commission ministérielle de cinquante-six membres, pour l'étude des améliorations à introduire dans l'enseignement.

Ces débats et ces réflexions aboutirent à la promulgation de nouveaux programmes, ceux du 28 janvier 1890 (15). Dégageons-en l'essentiel :

— Une idée importante est affirmée : il y a disproportion entre les capacités intellectuelles de l'enfant, et « la somme de science acquise (...) qui s'accroît de siècle en siècle et de jour en jour. »

Constatation capitale : puisqu'elle est à la base, aujourd'hui, de la rénovation que la prospective exige de la pédagogie moderne. En 1890, on n'allait pas si loin ; mais on affirmait que « le commencement de la sagesse sera de permettre d'oublier. » (Est-ce là le point de départ de la fameuse définition que donnera Herriot de la culture ?)

— En second lieu, le rôle du contact avec les grandes œuvres est souligné de manière magistrale : « Fré-

(14) **Bulletin de l'Instruction publique,** année 1880, pp. 974-978.
(15) **Bulletin administratif,** année 1890, p. 98.

quenter les grands écrivains de tous les temps ; apprendre d'eux, par ce commerce familier, d'abord ce que l'esprit humain a pensé, senti, voulu aux siècles passés ; ensuite l'art de penser, de sentir, de vouloir soi-même, à leur exemple (...) voilà le fond même de l'éducation ».

Et ailleurs :

« *Ce qui nous appartient en propre, c'est la lecture et l'explication des textes : là est le fond même et la vie de l'enseignement secondaire.* »

Contenu des programmes (16).

Peu de différence avec ceux de 1880. *Les morceaux* choisis de Buffon disparaissent de 5e ; en 4e, on introduit les *Dialogues des morts* de Fénelon ; en 3e, on préfère *Le Cid* à *Horace.*

Mais une note — elle a de la portée — précise que, par « classiques », il faut entendre non seulement des écrivains du XVIIe siècle, mais également des écrivains du XVIIIe et du XIXe.

Et, de fait, un troisième auteur du XVIIIe siècle apparaît : Rousseau, avec des *Morceaux choisis.*

Mais aucun écrivain du XIXe siècle n'est encore nommé.

Au sujet de l'*histoire littéraire,* une mise en garde est faite (qui révèle que les abus ne devaient pas être rares) : il s'agit moins de l'enseigner systématiquement que de situer « les actions qui sont présentées aux élèves de manière fragmentaire à l'occasion des explications et des lectures ». « Cette sorte d'histoire n'a pas besoin d'être fort développée. » On peut se demander si un tel rappel ne serait pas encore nécessaire aujourd'hui dans certains lycées...

L'accueil fait à ces réformes.

Il dut être inégal, si l'on en juge par le fait que les *mêmes* idées allaient devoir être reprises par les instructions de 1902. Mais nous avons un témoignage significatif dans les textes réunis par un Gustave Dupont-Ferrier, l'historiographe du lycée Louis-le-Grand, qui cite notamment de très nombreux passages des procès-verbaux du registre de l'assemblée des professeurs (17).

G. Dupont-Ferrier montre que le corps professoral fut extrêmement hostile aux idées de J. Simon. En fin d'année scolaire 1872-73, « les professeurs accordèrent que les exercices de composition française n'avaient donné aucun fruit... (Ils) ne sont l'objet d'aucun effort de la part des élèves et ne profitent pas à leur esprit. » Plus loin : « Quand on voulut réduire à rien ou à presque rien les grammaires grecque et latine, les professeurs protestèrent avec énergie, et ces grammaires furent sauvées. On continua même en 3e et en 2e, à y recourir sans cesse et à les apprendre par cœur » (sic).

Le départ de J. Simon fut donc salué à Louis-le-Grand comme une délivrance, Dupont-Ferrier, en partisan convaincu lui-même des études classiques, nous donne les raisons principales de leur prestige; il n'est pas de textes modernes qui vaillent les textes anciens, et les professeurs de l'illustre maison savaient à merveille susciter l'activité de leurs grands élèves : « *Les professeurs dirigeaient la classe, c'étaient les élèves qui la faisaient.* » A ce régime, « quand un bon élève sortait de Louis-le-Grand, il restait capable de lire toute sa vie les auteurs latins dans leur texte. » Oui, à Louis-le-Grand, « les humanités semblaient être dans leur fief » et, selon le dicton local, « les murs eux-mêmes parlaient latin » (18). Dans ce fief, la réforme de 1902, point final d'une évolution de trente ans, ne pouvait être reçue que comme un pis-aller.

La réforme de 1902.

Les historiens de la pédagogie française sont pourtant unanimes aujourd'hui pour souligner l'importance des textes qui allaient être publiés en 1902 et les années suivantes (les *Instructions* sont même de 1911), car ces textes marquent un tournant pédagogique et une réforme notable des structures : la création de « sections » A, B, C, D, où B et D assurent l'intégration, dans l'enseignement secondaire, de l'ancien enseignement spécial. (19)

Le problème majeur ressenti à l'époque, c'est l'impossibilité d'assurer un enseignement encyclopédique (c'était déjà, nous l'avons vu, une des idées directrices de Jules Simon) : « l'enseignement secondaire ne peut être sauvegardé que par la diversité des études » (20). Mais une unité sera maintenue par une orientation commune de ces études vers *l'intelligence des faits contemporains.* Ces quelques mots recèlent toute une révolution. L'un des inspirateurs de la réforme, Louis Liard, dira : « Ce pays, qui est surtout de génie idéaliste et déductif, a besoin d'un grand bain de réalisme. » (21). On faisait en somme le procès de l' « éducation close » qui avait

(16) **Bulletin administratif,** 1890, p. 99.

(17) **Du Collège de Clermont au Lycée Louis-le-Grand,** 1563-1920, (La vie quotidienne d'un lycée pendant plus de 350 ans), de Boccard, 1922 ; 3 vol. in-8o.

(18) Les passages que nous citons sont extraits du chapitre « L'enseignement grammatical et littéraire », tome III, pp. 197-236.

(19) **Instructions** de 1911, p. 1.

(20) Exposé dans **Prost,** pp. 249-257.

(21) **Revue internationale,** 1921, p. 291.

encore prévalu tout au long du siècle écoulé. Dans une conférence de 1901, Lavisse condamne cette éducation qui aboutissait à former « de jeunes Français qui ne savent pas la frontière de la France, côté nord-est, qui ne connaissent les pays étrangers que par des noms » (...), qui sont « incapables de se représenter une carte du monde », qui « en un mot, ignorent de quoi il s'agit au XXe siècle » (22). Même son de cloche dans les conférences de G. Lanson réunies dans un petit livre clair et convaincant, *L'Université et la société moderne* (23) : il s'agit d' « adapter le travail universitaire aux besoins de la démocratie française dans un âge d'âpre concurrence économique. »

Du point de vue littéraire, ce que l'on veut faire disparaître, c'est la rhétorique traditionnelle. Le nom de « classe de rhétorique » cessera même de figurer dans la dénomination des classes des lycées. (Comme le reconnaît Dupont-Ferrier, la classe de première cesse d'être *oratoire* pour devenir *littéraire).* Aux opérations intellectuelles agencées en fonction de règles préétablies, on entend substituer une prise de conscience du réel et notamment des grandes œuvres.

Aussi l'exercice le plus recommandé est-il celui de *l'explication des textes*, car l'élève s'y trouve placé devant un document, une pensée. A travers une observation tour à tour grammaticale, esthétique, morale, toutes ses facultés d'analyse, de critique, de réflexion, de jugement devront s'exercer.

Ces instructions de 1911 (24) reprennent donc, en les précisant, les idées de 1890. On y trouve déjà la « philosophie » et la méthodologie de l'explication de textes, telle que nous la pratiquons encore dans le second degré. Nous ne les commenterons donc pas longuement ; bornons-nous à une citation caractéristique :

« Choisir un texte intéressant, d'étendue mesurée, qui forme, cependant, un tout ; et dans ce tout, choisir une série de remarques (...) dirigées dans le même sens ; faire valoir les difficultés et, après discussion, les résoudre ; éviter la digression qui fait perdre de vue le texte, la paraphrase qui l'énerve, les divisions faussement méthodiques qui, d'une page vivante, font une stérile anatomie. » (25). Dans le magistral ouvrage qu'il a récemment consacré à l'enseignement du français, Pierre Clarac ne dit pas autre chose. « L'enseignement du français ne peut être fondé que sur l'étude des textes. Le professeur qui, pour épargner à ses élèves la peine de lire des chefs-d'œuvre leur dicterait ce qu'ils doivent en savoir et en penser, trahirait sa mission. » (26)

Car, à propos des textes, un dogmatisme insidieux peut se réintroduire. G. Lanson dénonçait le péril en 1901 : « L'étude des littératures se fera par les textes. L'*histoire littéraire,* chose d'enseignement supérieur, est, dans l'enseignement secondaire un *fléau...* Précédant la lecture (...) des textes, le cours d'histoire littéraire est une école de *psittacisme.* » (27). Les instructions de 1911 reprendront évidemment cette condamnation (p. 85).

Mais comme les habitudes ont la vie dure ! Après ces mises en garde si catégoriques, l'abus des cours dictés n'en subsista pas moins. Dans une page savoureuse de ce même ouvrage, P. Clarac évoque ceux qu'il a subis (entre 1910 et 1920) :

« L'enseignement du français était alors dogmatique. Le professeur faisait un cours que nous avions à réciter. Dans ce cours, il exposait des faits et formulait des jugements ; mais les jugements étaient présentés comme des faits (...). Dans nos compositions écrites, nos exposés oraux, nous tranchions intrépidement des problèmes dont la donnée même nous échappait. Après avoir posé, dans l'abstrait, comme des dogmes, les formules que nous n'avions qu'à réciter, nous essayions, à l'aide d'exemples artificieusement choisis, de prouver que la réalité les vérifiait. Nous finissions parfois par rejoindre les textes. Jamais nous ne partions d'eux... » (p. 33).

Peut-on dire — hélas — que de telles pratiques n'existent plus dans nos lycées de 1969 ?

Les programmes. (27)

Bornons-nous aux innovations par rapport à 1880 et 1890. Par ordre chronologique :

— l'introduction (en 6e, 5e, 2e) de morceaux choisis des *prosateurs et poètes du moyen âge.* C'est la conséquence du renouveau des études médiévistes françaises, annoncée par Paulin Pâris et son fils Gaston ;
— l'introduction (en 2e) des *poètes du XVIe siècle et du début du XVIIe* (Marot, Ronsard, du Bellay, d'Aubigné, Régnier) : réhabilitation après un injuste oubli ;
— apparition de Diderot (cl. de 1re) ;
— enfin et surtout, entrée des *romantiques majeurs,* nommément désignés : Chateaubriand (4e), Lamartine et V. Hugo (3e à 1re), ainsi que des « *principaux historiens du XIXe siècle* ». (Le nom de Michelet est indiqué en 4e).

Au total, si les parts faites aux siècles respectifs restent très inégales (le XVIIe siècle reste très privilégié),

(22) Ibid., 1901, p. 524.
(23) Armand Colin, 1902.
(24) Edition commode : **Instructions concernant les programmes de l'enseignement secondaire,** Delagrave, 1911.
(25) p. 83.
(26) P. Clarac, **L'enseignement du français,** P.U.F., 1963, p. 31.
(27) Lanson, op. cit., pp. 111-112.
(28) **Bulletin administratif,** 1902, tome 2, pp. 765-773.

reconnaissons que les innovations étaient importantes.

Les préoccupations scientifique et humaniste.

Ainsi, cette guerre de plus de trente ans (1871-1902) aboutissait à un renouveau des études littéraires françaises et de l'enseignement secondaire en général.

Nous suivrons volontiers Lanson lorsqu'il voit dans cette évolution deux caractères principaux :

— la culture classique doit s'ouvrir à « l'esprit scientifique » : « Les jeunes gens devraient sortir du collège ayant bien conçu quelles sont les principales voies par lesquelles se forme le savoir humain, et à quels objets, pour quels résultats s'applique chaque méthode. »

« Il ne s'agira pas de leur faire connaître un grand nombre de lois et de faits ; mais que, par des exemples bien choisis, ils apprennent ce que c'est qu'une vérité mathématique, et comment elle s'élabore et de même une vérité chimique, une vérité astronomique, une vérité physiologique, une vérité historique. Comment chacune de ces vérités d'ordres divers se fait-elle ? par quels moyens se dégage-t-elle ? à quels signes se reconnaît-elle ? Voilà la connaissance qui devrait être le bénéfice principal des études » (29) ;

— l'autre bénéfice, ce sera une meilleure connaissance de la condition de l'homme, « celui de connaître l'homme et la vie humaine, et comment nous sommes devenus ce que nous sommes. Dans l'examen des principales œuvres (...), tous les problèmes de la conscience et de la société apparaîtront l'un après l'autre. Nulle doctrine n'étant imposée ni prêchée, les jeunes gens seront préparés à aborder ces problèmes dans la vie contemporaine, à n'en pas ignorer l'existence, ni la gravité... » (30).

Un équilibre ?

Paul Gerbod, historien de *La condition universitaire en France au XIX° siècle* (31) conclut pour sa part que les querelles entre le pouvoir, le clergé, les classes possédantes, les universitaires aboutissaient, au début du XX° siècle, à mettre ces derniers dans une « position ambiguë ».

Selon lui, le corps enseignant, victime de beaucoup d'attaques, s'est en quelque sorte isolé dans son microcosme. « Enfermé dans la critique littéraire ou la traduction des auteurs classiques, l'histoire érudite et la rédaction des manuels, il manque de génie créateur. La littérature et les arts lui échappent ; il ne contribue que d'une manière secondaire au progrès des sciences et des techniques. Sa culture s'affirme d'année en année plus désuète et plus inutile. Autour d'elle naissent et se développent les grands courants d'idées politiques et économiques... » (32).

Il nous paraît que cette vue pessimiste oublie que le rôle de l'université est moins de *montrer* un « génie créateur » que de *préparer* des génies créateurs. Or peut-on dire que les générations formées dans les lycées entre 1870 et 1900 n'ont pas valu leurs devancières ? (Une grande partie de ces hommes devait d'ailleurs périr au cours de la grande guerre).

Maints témoignages insistent au contraire sur la solidité de la formation littéraire donnée à cette époque, solidité qui apparaît encore à nos yeux dans la petite collection de *Classiques français* fondée par Hachette (in-16 à couverture verte), et dont certains titres sont encore en vente aujourd'hui. Beaucoup de ces volumes sont des modèles de probité et de clarté, le *Boileau* de Brunetière, les deux *Bossuet* de Rébelliau, le *Corneille* de Petit de Julleville, les *Extraits des Chroniqueurs* de G. Pâris et Janroy, la célèbre *Pascal* de Brunschvicg le *Racine* de Lanson...

Selon nous, le mal profond dont était atteint l'enseignement secondaire à la fin du XIX° siècle était tout autre. Mais on a mis du temps à le discerner. Même un historien aussi averti que Georges Weill (33) n'y fait guère allusion. « L'essentiel, conclut-il, est de conserver en France un enseignement secondaire qui donne une culture générale aux jeunes gens capables de le suivre (...) et qui contribue à former l'élite indispensable aux démocraties. » En réalité, deux guerres allaient, dans le demi-siècle suivant, faire craquer toutes les barrières et obliger à repenser tout l'édifice.

II — 1902-1939 : UNE CULTURE LITTERAIRE POUR LA BOURGEOISIE

Parmi les laudateurs du système de 1902, Francisque Vial pressent (dès 1935) en quoi il est, essentiellement, insuffisant. S'il définit, en somme, un humanisme dégagé de ce que la tradition contenait d'immobilisme, ce plan d'études reste celui d'une *élite.* Vers cette année-là, les lycées et collèges publics (G et F) reçoivent à peine plus de 160 000 élèves.

On ne peut pas expliquer autrement la réforme (éphémère) du ministre Léon Bérard, qui en 1923, sup-

(29) G. Lanson, op. cit., p. 100.
(30) p. 118.
(31) Thèse, P.U.F., 1965 ; un vol. in-8°, 720 p.

(32) p. 641.
(33) G. Weill, **Histoire de l'enseignement secondaire en France, 1802-1920,** Payot, 1921, 253 p.

prime la section moderne du 1er cycle et oblige *tous* les élèves à faire quatre ans de latin et deux ans de grec. Léon Bérard le dit lui-même clairement dans son rapport au président de la République, exposé des motifs du décret en préparation : rejetant vers l'enseignement technique ou le primaire supérieur les enfants qui se destinent à des études courtes et des carrières moyennes, il croit de son devoir d'assurer aux autres la formation la meilleure à ses yeux, la formation classique (34). En fait, le décret pris en décembre 1923, ne fut pas appliqué, car, l'année suivante, les élections devaient amener un changement de majorité.

Les programmes de 1925.

C'est donc un autre texte qui fut promulgué (décret du 13 mai 1925), avec l'ambition déclarée de continuer et d'améliorer 1902.

Si l'on analyse son contenu, trois idées se dégagent :

1) Il n'y a pas antinomie entre le concept de *culture désintéressée* et celui d'*efficacité*. Les aptitudes acquises par l'intelligence dans les exercices scolaires la rendent, au sens épistémologique du mot, *opératoire*.

Dans le style de ces instructions, cette exigence est ainsi formulée : l'enseignement secondaire ne prépare les élèves ni à des professions déterminées, ni même à de grandes voies d'activités. « Il fait plus et mieux : sa tâche est, sans les préparer à rien, de les rendre aptes à tout. Il forge en eux (...) l'outil puissant et délicat de leurs conquêtes futures, c'est-à-dire une pensée vigoureuse et fine. » (35).

2) Il importe de « décloisonner » l'organisation de 1902 en sections. Désormais, les trois options (latin-grec, latin-langues vivantes ; langues vivantes) doivent être regroupées, *amalgamées* dans des séances d'études communes (français, histoire et géographie, sciences). On retrouve ici cette idée *d'amalgame* chère à F. Vial, directeur de l'enseignement secondaire, grand admirateur des écoles centrales. (36).

Mais du même coup, se trouvait posé le problème d'une pédagogie du français hors de toute référence au latin et au grec. Or une telle pédagogie avait été élaborée par les besoins de l'enseignement secondaire féminin à l'E.N.S. de Sèvres, par des hommes tels que F. Brunot, G. Lanson, P. Desjardins. En conclusion de sa thèse, Cl. Falcucci affirme que cette pédagogie est possible, et qu'elle est féconde (37). Mais une telle opinion est loin d'être partagée par tous.

3) Les programmes de 1902 n'accordaient aux sciences, en A et B, qu'un horaire très insuffisant (38). « Si l'honnête homme du XVIIe siècle était obtenu par une éducation toute latine, l'homme cultivé du XXe siècle ne peut plus être produit que par l'étroite association des disciplines scientifiques. » (Instructions, p. 115). C'est ainsi que l'horaire hebdomadaire de sciences (pour les classes de 6e à 1re additionnées) passe de 5 h à 12 h 30. Evidemment, peu de temps après, on allait se plaindre du surmenage.

L'enseignement du français en 1925.

a) Les programmes de français.

Très peu de changement par rapport à 1902 pour le moyen âge, le XVIe siècle, le XVIIe qui garde la place majeure avec trente-six mentions, le XVIIIe. Mais le XIXe siècle voit sa place notablement augmentée (cité trente fois). Aux « très grands » (Chateaubriand, Lamartine et Hugo), sont adjoints Vigny et Musset, et d'une manière anonyme des « poètes », des « romanciers », des « critiques », des « écrivains scientifiques », des « écrivains politiques ».

Quant aux grands auteurs étrangers, ils ne sont cités, de la 4e à la 1re, qu'à l'occasion des programmes de langues vivantes. En 1re A et B, le professeur de *français* pourra cependant les évoquer : il dispose à cet effet de seize leçons d'une heure ; mais le programme l'invite à parler de trente-neuf écrivains.

b) Les instructions.

La continuité avec celles de 1902 est évidente. Mais on relève quelques innovations :

— sur la valeur formatrice de la poésie. (Verlaine et encore moins Baudelaire ne sont mentionnés dans les programmes, mais leurs « arts poétiques », pourrait-on dire, y entrent) ;

— sur le rôle de l'histoire littéraire bien comprise, pour « situer » les extraits dans un contexte de civilisation.

Ainsi espère-t-on que « les connaissances de nos élèves touchant les grands écrivains ne seront pas éparses ».

e) Des manuels-types : les « Chevaillier-Audiat ».

Des manuels de cette époque, les fameux « Textes

(34) L. Bérard, **Pour la réforme classique de l'enseignement secondaire,** Armand Colin, 1923, pp. 27-46.

(35) **Horaires, programmes, instructions. 1925.** Armand Colin, 1925, p. 113.

(36) F. Vial, **Trois siècles d'histoire de l'enseignement secondaire,** Delagrave, 1936, pp. 258-263.

(37) Falcucci, op. cit., pp. 568-572.

(38) **Bulletin de l'Instruction publique,** 1902/2, p. 742.

français » de J.-R. Chevaillier (professeur agrégé au lycée Louis-le-Grand) et P. Audiat, édités par Hachette à cette époque (39), en application des programmes de 1925, nous donnent une image typique de la manière dont on concevait alors l'initiation littéraire des lycéens. Ces ouvrages allaient devenir les « best-sellers » de l'édition scolaire française pour un quart de siècle environ. (Un volume sur le XX° siècle sera ajouté en 1950).

C'est une anthologie importante (1 568 pages pour l'ensemble des cinq premiers volumes, où les textes sont présentés, dans une perspective historique, par des introductions qui savent éviter lourdeur et pédantisme.

— On remarque que les auteurs ont su équilibrer les siècles littéraires un peu mieux que ne le font les programmes officiels.

	Nombre de mentions dans les programmes	Pages de « C. A. »
Moyen âge ...	3	128
XVI° siècle ...	4	206
XVII° siècle ..	36	414
XVIII° siècle ..	11	324
XIX° siècle ...	30	496

— Ainsi, le XIX° siècle trouve dans ce « panthéon » scolaire une place honorable. Mais beaucoup de choix, notamment pour la poésie, nous paraissent surprenants, surtout quand on les compare à ceux d'une anthologie récente. A titre de divertissement, prenons comme référence celle de G. Pompidou, parue en 1961 (Hachette, édit.). (Remarquons que G. Pompidou, né en 1906, a achevé ses études secondaires vers ces années 1920. Les différences que nous constatons traduisent donc l'évoluiton des goûts entre la génération des auteurs des programmes et celle des lycéens).

	Dans Chevaillier-Audiat	Dans Pompidou
Gautier	6 titres	1
Nerval	2 »	12
Leconte de Lisle.	3 »	2
Baudelaire	5 »	43
Verlaine	5 »	24
Rimbaud	3 »	7
		etc...

(39) Moyen âge, XVI° siècle, XVII° siècle, XVIII° siècle, XIX° siècle.

— Enfin et surtout (nous aurons l'occasion de revenir sur ce problème), l'anthologie Chevaillier-Audiat n'échappe pas au défaut de ses devancières, d'offrir à son jeune lecteur une littérature éparpillée. Telle œuvre monumentale, *Les mémoires d'outre-tombe* apparaît en trois textes ; *Zadig,* en un texte ; *Candide,* en un texte, (Buffon a droit à 9 !); *Le Barbier de Séville,* un texte ; *Le Mariage de Figaro,* un texte. On se demande aujourd'hui pour quelles raisons des écrivains tout à fait mineurs comme Dancourt, Delille, Lebrun, Gilbert ont été conservés avec introduction, textes et notes.

Les programmes de 1937-1938.

Ce sont les programmes et instructions dus à Jean Zay, dont la volonté réformatrice est bien connue.

Les textes officiels promulgués sous sa signature *(arrêtés* du 30 août 1937 et 11 avril 1938 fixant les programmes ; *instructions* du 30 septembre 1938) forment un ensemble encore plus complet et cohérent que les textes de 1902 et 1925 (40). Ajoutons que ces instructions de 1938 n'ont pas été renouvelées jusqu'à présent, si les programmes l'ont été. Elles sont donc toujours en vigueur.

Que nous révèle d'essentiel leur analyse ? Disons en bref que l'objet de l'enseignement du second degré est précisé beaucoup plus nettement ; que les méthodes actives reçoivent une caution officielle ; qu'en ce qui concerne l'enseignement du français, les modifications sont mineures, mais que mention est enfin faite des littératures étrangères.

L'objet de l'enseignement secondaire.

Sa méthode : 16 pages sont consacrées à ce sujet, contre 10 en 1925.

Thème général : « L'enseignement du second degré vise à former l'esprit des enfants et à leur donner une culture générale ». L'idée était déjà dans les instructions de 1925 ; elle est reprise et développée.

On notera aussi la similitude de ce thème avec celui que développait Durkheim dans ses cours de sociologie de l'éducation à Bordeaux, puis à la Sorbonne, cours qui ont fait la matière du volume *L'évolution pédagogique en France* (41).

Cette culture permet à l'homme de mieux comprendre son temps, et de *dépasser* son métier : « Un homme

(40) Edition commode : **Horaires et Programmes** (un fascicule) ; **Instructions du 30 sept. 1938** (un fascicule), Vuibert.
(41) P.U.F., 2 vol., 1938.

vraiment homme ne se laisse pas envahir par son métier ; il le fait en conscience et l'aime, mais le dépasse et le domine. » Durkheim : « L'esprit est fait pour penser des choses, et c'est en lui faisant penser des choses qu'on le forme. » (42)

La méthode consistera donc à éviter formalisme et autoritarisme, mais à partir de l'*expérience* de l'enfant, à lui *poser* des *problèmes*, à *élargir son expérience*. Des conseils pratiques sont ensuite donnés pour assurer une coordination des disciplines (car l'émiettement de la journée du lycéen est ressenti comme néfaste) et pour la conduite de la classe.

L'enseignement du français.

Là aussi, toute une philosophie et toute une méthodologie (éd. Vuibert, pp. 23-97, soit 74 pages). La référence à des paragraphes des instructions antérieures, 1925, 1902 et même 1890 donne l'impression qu'il s'agit en quelque sorte de l'achèvement d'un édifice.

En ce qui concerne l'étude des auteurs, les instructions justifient quelques élargissements dans le premier cycle :

6e : l'introduction de contes et récits tirés de l'antiquité ; les récits relatifs à l'exploration du monde.

5e : initiation à *La Légende des Siècles* ; présentation des *Contes de mon moulin.*

4e : G. Sand, Mérimée.

3e : Chateaubriand.

En somme, une ouverture — encore bien prudente — vers la littérature du XIXe siècle. Mais on notera que ni Stendhal, ni Balzac, ni Flaubert, ne sont nommément désignés. A cette époque Maupassant est déjà un « classique » dans plusieurs pays étrangers. On dirait que les programmes français attendent toujours pour ériger un écrivain au rang de classique qu'un demi-siècle s'écoule après sa mort. (Daudet est mort en 1897).

L'initiation aux civilisations étrangères.

Malgré un paragraphe, fort bien venu des instructions, on ne discerne guère, dans les programmes, une ouverture sur le monde. « Les élèves devront *surtout* connaître les hommes et les peuples dans leur diversité (...) pour être capables de comprendre leurs besoins et d'entrer dans leurs idées... »

En fait, les programmes se bornent à proposer la lecture, en 6e, de contes et légendes étrangères, en 4e et 3e de textes étrangers traduits, « relatifs à la civilisation matérielle et morale de la période étudiée en histoire », en l'occurrence, du XVIe siècle à nos jours. Nous serions tentés de dire que ce n'est pas une initiation sérieuse.

Seule une classe, celle de seconde, offre la possibilité de découverte des *Niebelungen,* de Gœthe, de Shakespeare, de Cervantès, de Dante, de Tolstoï, Dostoïewski, Kipling. Mais tout cela en une année, et en supplément d'un énorme programme d'auteurs français !

1939, la fin d'une époque, pour l'enseignement de second degré ?

On peut estimer qu'à la veille de la seconde guerre mondiale, un élève sur sept se trouve dans le second degré (public ou privé). Cet enseignement reste donc celui d'une minorité.

Cette minorité, nous dit Antoine Prost, se trouve encadrée par un corps peu nombreux et très stable. Le nombre des professeurs n'a *guère varié* de 1887 à 1926. Ils sont, pour les 2/3 issus de couches sociales peu ou pas favorisées. Les monographies relatives au corps enseignant secondaire le montrent imbu de sa culture (43).

Ces considérations sociologiques corroborent l'impression laissée par l'étude de l'évolution des programmes. Certes, les programmes de 1939 sont différents de ceux des collèges de l'ancien régime, mais on a encore une impression de monde fermé, peu dynamique. Finalement, en effet, la grande différence par rapport aux textes de 1902, ne réside pas dans le choix des auteurs (voir notre tableau synoptique, p. 44) ; les « proportions » de « l'édifice » sont restées les mêmes. La différence réside surtout dans la précision apportée aux indications pédagogiques générales, et aux conseils méthodologiques. Il est bien certain qu'on a pu parler de la haute qualité de ces textes, parfois même qualifiés d' « admirables ».

La part infime, pour ne pas dire nulle, accordée aux littératures étrangères est une autre preuve de ce repli sur soi de l'institution secondaire française à la veille de la seconde guerre mondiale.

III. — LA PEDAGOGIE DU FRANÇAIS A L'EPOQUE DE L'EXPLOSION SCOLAIRE

Nos lecteurs savent souvent par expérience les principaux problèmes d'accueil et d'encadrement des élèves que pose l' « explosion scolaire » depuis 1945. Nous indiquons ici quelles mesures ont été prises sur le plan pédagogique en raison de cet afflux des élèves : a) en

(42) Tome II, p. 187.

(43) Sur tous ces points, voir A. Prost, op. cit., tout le chap. XV.

ce qui concerne les méthodes d'enseignement ; b) en ce qui concerne le contenu même des programmes.

A. — ***De nouvelles méthodes d'enseignement.***

A multiplier environ par six le nombre des élèves entrant en sixième, on aboutit forcément à abaisser le niveau *moyen* des classes. C'est là une vérité *statistique* d'évidence, à laquelle, pourtant, bien des professeurs sont restés étrangers : on les voit encore incriminer le niveau intellectuel des « générations actuelles de jeunes ». Ce niveau n'a vraisemblablement pas bougé depuis 1939, — sinon augmenté (en raison de l'efficacité éducative des *mass media* de ce que G. Friedmann appelle « l'école parallèle »). Mais lycées et collèges recevant d'ores et déjà quelque 66 % de la couche d'âge, l'accueil s'étend maintenant à bien des élèves autrefois laissés pour compte.

Les efforts ont été menés dans deux sens principaux.

1°) Assurer un meilleur classement des intelligences, des aptitudes.

On a donc cherché à organiser plus rationnellement l'orientation des élèves, soumis presque exclusivement jusque-là à des condionnements sociaux ou au hasard. Tel est l'objet principal de la création du « cycle d'observation » (décret du 6 janvier 1959, titre II) :

« *Article 11.* — En dispensant l'enseignement des disciplines inscrites aux programmes, les maîtres de ce cycle observent méthodiquement les goûts et les aptitudes de l'élève. »

« *Article 12.* — Au cours du cycle d'observation, et obligatoirement à la fin de l'année scolaire, le *conseil d'orientation* donne à la famille toutes indications utiles pour confirmer la convenance de la section choisie aux possibilités de l'élève, ou pour suggérer un changement de section. »

Les deux circulaires d'application les plus importantes sont celle du 23 septembre 1960, qui propose des recommandations pour « affronter les problèmes » de cette observation, et celle du 19 octobre 1960, relative plus précisément à l'observation des élèves pendant les cours de *français*. Ce texte (dû, dit-on, à la regrettée Mme O. Brunschwig) suggère d'utiliser particulièrement à cette fin les exercices d'analyse grammaticale, plus exactement les « exercices portant sur la nature de la phrase », sur les relations entre structure et signification.

Le problème de l'orientation, on le sait, n'a été résolu qu'en principe, car les recommandations des Conseils restent souvent lettre morte. On espère actuellement que l'orientation se fera plus aisément au sein d'un *même* établissement : telle est la raison principale de la création du nouveau type d'établissement que constituent les C.E.S. (44). Mais le ton de la presse pédagogique reste assez pessimiste. On y relève souvent une « nostalgie » de ce qu'aurait pu être dans notre pays une vraie « école moyenne ». A. Prost note avec justesse que l'idéal du plan Langevin-Wallon a presque pris valeur de symbole d'une terre promise et jamais atteinte. (45)

2°) Instituer le « travail dirigé ».

En ce domaine aussi, et malgré le nombre des textes officiels parus, le ton des usagers est celui de la nostalgie : on rappelle constamment (P. Clarac lui-même, p. 131) les espoirs perdus, qu'avait suscités l'expérience des *classes nouvelles,* lancée par G. Monod, directeur de l'enseignement du second degré, en 1945, et arrêtée en 1953, lors de son départ de la direction.

Circulaires fondamentales : celle du 23 septembre 1960, déjà citée au paragraphe précédent, et celle du 30 mars 1962 sur « les travaux dirigés de français, dans le cycle d'observation. » (46). Il y avait eu, dès les instructions de 1938, des conseils relatifs au « travail dirigé », mais ces textes de 1960 et 1962 sont beaucoup plus détaillés et beaucoup plus précis. C'est, qu'entre-temps, le travail par petits groupes avait été *rendu institutionnel...* (par exemple, en français, les horaires officiels sont en 6° et 5°, section moderne, de 6 h (4 + 2) : « entre parenthèses, le premier chiffre indique les heures données à la classe complète, les heures données par groupes de 24 élèves au maximum ».)

Cette circulaire de 1962 nous paraît à plusieurs titres digne d'être citée car elle suggère une méthodologie du travail par *petits groupes* (une quinzaine d'élèves), où les phases du *dialogue* et les *tâches écrites* silencieuses doivent alterner. Un rôle nouveau du maître est indiqué : tantôt « meneur de jeu », tantôt guide particulier mais toujours intercesseur entre les grands textes et les jeunes lecteurs. Car « le vrai but de l'enseignement du français, c'est d'apprendre aux élèves, à travers les beaux textes ou par leurs propres efforts, à exprimer leur pensée, oralement ou par écrit, avec correction et avec aisance. » Et plus loin, il est souligné que la lecture

(44) Recueil de textes officiels, et considérations pédagogiques sur les problèmes, dans : J. Vacquier et R. Guillemoteau, **Le cycle d'observation,** Bourrelier-Colin, 1967.

(45) Op. cit., pp. 453 et ss.

(46) Cf. notamment le n° 50 des **Cahiers Pédagogiques** (oct. 1964) consacré au travail dirigé, et l'étude de l'Inspecteur général R. Boisset, **Le travail dirigé,** in « L'enseignement du français et des langues anciennes », une brochure, S.E.V.P.E.N., 1968, 80 p.

expliquée révèle « la saisissante union de procédés de style avec la pensée ». Nous dirions volontiers que de tels exercices illustrent à merveille les thèses de Piaget sur les progrès de la pensée grâce à l'*assimilation* et à l'*accommodation*. Mais nous pourrions aussi citer Montaigne, chez lequel, par habitude, cette ascèse conduit à ce pouvoir créateur. (47)

3°) Une nouvelle approche des textes ?

La brochure *L'enseignement du français et des langues anciennes* réunit des communications faites par les plus éminents inspecteurs généraux à l'occasion d'un colloque au Centre international d'études pédagogiques de Sèvres en 1968. Lorsqu'on analyse ces communications, les thèmes suivants se dégagent :

— Les idées directrices des instructions de 1938 sont confirmées. Au surplus, il n'a pas été publié d'instructions nouvelles depuis cette date, si l'on excepte le *Memento à l'usage des professeurs et élèves professeurs de lettres et de grammaire*, texte dont la densité et la précision sont remarquables, dû à Jacques Desjardins, alors doyen de l'Inspection générale de français (1953), (48). L'explication garde toute sa valeur : « le dialogue, la maïeutique sont consubstantiels à notre enseignement secondaire. » (J. Bocognano).

— Mais, signe des temps, l'explication est invitée à faire plus large place aux considérations *esthétiques* et au rôle des *émotions* (p. 11). Dans sa communication, L. Faucon soulignera le côté personnalité que peut prendre un « commentaire » et l'intérêt d'exercices d'un type nouveau, comme les *recherches* — si possible en équipe — et les *exposés* (p. 82).

Ainsi, *l'œuvre* et *l'acte de lecture* doivent être considérés dans leur *genèse*. (Faut-il voir là un écho de la théorie de Sartre — qui n'est pas cité — sur la lecture « re-création » ?). A trois points de vue :

a) Toute œuvre est le relief, le résultat d'une expérience *personnelle*. Par exemple, on peut rechercher dans les *Pensées* l'expression d'une doctrine religieuse. Il sera beaucoup plus intéressant d'y rechercher la marque de *l'expérience vécue* par *Pascal*. (49). On trouve là, pour une fois, l'écho d'une évolution récente de la littérature. Il est certain par exemple que les journaux de Gide, de Claudel, de Mauriac, de Green, parus depuis 1939, pour ne citer que ceux-là, ont montré les rapports directs entre la vie réflexive de l'auteur et sa création littéraire. Un essayiste, comme Gaëtan Picon, a même tenté l'élaboration d'une théorie à ce sujet (50).

b) De même, la lecture est présentée comme une invitation à la *découverte de soi*. La citation de J. Guehenno, que fait A. Bocognano (51), met l'accent sur le fait que cette découverte de soi est une œuvre complexe, une exploration en profondeur : « Mettons les jeunes gens devant de grands individus, de grands artistes singuliers, alors, nous l'espérons, ils écouteront leur voix, ils reconnaîtront leur tourment et peut-être, ainsi, il leur prendra envie d'aller eux-mêmes au fond d'eux-mêmes. »

c) Enfin, il apparaît en filigrane dans ces pages, que le professeur lui-même, dans cette tâche de redécouverte des grands textes, ne peut rester indifférent. Dans le dialogue à deux qui s'instaure entre la classe et lui, il est partie prenante. Mieux ; dans cette conversation à trois, entre l'auteur, la classe et le professeur, il est « engagé », et de toute sa personnalité, car selon le beau mot de J. Desjardins, « tout professeur enseigne en même temps que ce qu'il *sait*, surtout ce qu'il *est*. » (52)

Au total, nous trouvons, dans ces pages l'esquisse d'une conception nouvelle du rôle du professeur. Aussi les instructions de 1938 mériteraient-elles d'être révisées : c'est d'ailleurs le vœu de l'inspection générale, au moins en ce qui concerne le second cycle (53). Mais les programmes eux-mêmes n'ont pas subi cette refonte qu'on aurait pu espérer.

B. — **La révision des programmes.**

De nombreuses retouches de détail ont été apportées aux programmes de 1937. Voici, pour mémoire, les textes officiels :

— arrêté du 7 mai 1963 (pour les classes de 6e et 5e) ;
— arrêtés du 23 juin 1962 et du 22 mai 1963 (classes de 4e et 3e) ;
— arrêté du 18 avril 1947 (classes de seconde et première), (54).

Première remarque : les proportions faites par les programmes n'ont guère changé :

Moyen âge	:	4 mentions.
XVIe siècle	:	2 »
XVIIe siècle	:	20 »
XVIIIe siècle	:	9 »
XIXe siècle	:	11 »

(47) Cf. J. Chateau, **Montaigne, psychologue et pédagogue**, Vrin. 1964, p. 233.
(48) S.E.V.P.E.N., éditeur.
(49) Etude de A. Bocognano, p. 10.
(50) **L'écrivain et son ombre**, Gallimard, 1953.
(51) Op. cit., p. 15.
(52) p. 18.
(53) p. 20.
(54) **Français, latin, grec, horaires, programmes, instructions**, S.E.V.P.E.N., éditeur, 1967.

Avec ici et là, des réhabilitations ou, au contraire, des renvois en exil... Tel roman majeur du moyen âge (nous pensons à *Tristan et Iseut*) n'est toujours pas mentionné. Au XVIe siècle, le nom de Rabelais n'est pas cité. Une « montée » de Molière (6 mentions, au lieu de 5 en 1938) est compensée par un retrait de Racine (3 mentions au lieu de 5). Deux victimes : Fénelon, avec son *Télémaque* et, fait plus surprenant, Mme de Sévigné.

Au XVIIIe siècle, nette montée de Voltaire et Rousseau et enfin ! apparition de Beaumarchais.

Pour le XIXe siècle, les noms cités sont rigoureusement les mêmes qu'en 1937. Il est vrai que les mentions : « une grande œuvre en prose », « une grande œuvre en vers » permettront aux professeurs de première d'introduire Stendhal ou Flaubert, ou un second roman de Balzac, ainsi que Baudelaire ou Nerval...

Au chapitre du latin, il nous semble qu'un procès assez hardi a été fait avec l'invitation (faite en 5e, 3e et surtout *en 1re*) d'utiliser largement les traductions de chefs-d'œuvre, pour les faire connaître aux élèves — autrement que par le biais de versions.

Pour les littératures étrangères, pas d'autres suggestions (sauf en 1re T) que le programme gigantesque (et impossible) de seconde, dont nous avons déjà parlé... Même lacune inexcusable, donc, qu'il y a trente ans.

Les programmes établis en 1965-66 pour les classes terminales apportent une autre possibilité :

« Initiation à la littérature du XXe siècle (une heure) : le professeur aura toute liberté pour choisir les œuvres qui lui paraîtront répondre le mieux aux aptitudes et aux goûts de ses élèves. »

Malgré cette ouverture bien tardive (et encore anonyme), on s'étonnera du silence des programmes français pour la littérature de notre siècle, alors que nous en avons parcouru les deux tiers... Ne sont nommés aucun des très grands écrivains universellement admirés : Péguy, Proust, J. Romains, Valéry, Giraudoux, Colette, Malraux, Claudel, Duhamel, R. Rolland, Saint-Exupéry, Mauriac, Montherlant, Alain ou Camus...

De même, si un lycéen veut connaître Hemingway, Steinbeck, Faulkner, Conrad, Cholokhov, Thomas Mann ou Brecht, il devra le faire ailleurs qu'en classe...

C'est, en vérité, le maintien sur des positions anachroniques.

⁂

Que conclure, de ce rapide rappel historique ?

D'abord, nous semble-t-il, qu'il met en évidence le *poids vraiment excessif de la tradition.* Que l'on consulte le tableau joint en annexe, et l'on verra la parenté entre les programmes des années 1960 et ceux de 1880. (Mais nous aurions pu remonter plus loin, et citer les programmes de Victor Cousin, de 1840, ou même ceux de Fontanas élaborés en 1803).

Les Commissions de révision, actuellement au travail, vont-elles procéder comme leurs devancières, en reprenant les vieilles listes, en ajoutant quelques noms, et en élaguant ici et là ?

Car il nous paraît aussi qu'une nouvelle définition du contenu des programmes suppose un *notable élargissement vers les littératures étrangères.* Comme nos lycées sont des mondes clos, à côté du roman, du théâtre, du cinéma d'aujourd'hui ! Un examen de ce qui est fait dans certains pays étrangers indiquerait quelles voies nouvelles nous pourrions ouvrir nous aussi. Nous avons, pour notre part, étudié les programmes secondaires de la Pologne populaire et constaté, dans ce pays, prétendu dirigiste, une volonté marquée d'élargir les horizons des lycéens (55).

Ce qui nous a frappé aussi, dans les programmes de ce pays, c'est le souci marqué de conduire les lycéens à la découverte d'œuvres dans *leur intégralité,* et non plus à travers le prisme déformant de courts extraits. Au baccalauréat, une épreuve, sur les trois proposées au choix du candidat, permet à celui-ci de rendre compte de ses lectures personnelles, et d'établir le bilan du profit tiré à lire tel ou tel auteur (56).

Enfin, et peut-être surtout, nous souhaiterions que la liste des grandes œuvres à lire dans les lycées et collèges ne fût plus fixée en fonction de critères « adulto-centriques ». Précisons bien notre pensée.

- Pour employer un mot à la mode, « l'impact » d'une œuvre sur la jeunesse n'est pas celui que les adultes peuvent s'imaginer. Un seul exemple, mais significatif : nous avons constaté bien des fois qu'en classe de 4e, *La Mare au diable* plaît infiniment plus qu'*Horace,* par exemple, ou même le *Cid.* Pourquoi ? Parce que les adolescents ou préadolescents *vivent* avec plus d'intensité les péripéties de cette histoire sentimentale (Marie est presque de leur âge, elle a seize ans) que les débats de héros du grand siècle qui parlent un langage très loin d'eux. Certaines nourritures ne peuvent être présentées prématurément.

---

(55) Quelques échantillons. **Classe secondaire I :** y figurent Cervantès, Conrad, Hemingway, Saint-Exupéry, Steinbeck. — **Classe II** : Stendhal, Tolstoï. — **Classe III** : R. Rolland, B. Shaw, Tolstoï encore. — **Classe IV** : Aragon, Brecht, Camus, Faulkner, et de nouveau : Hemingway, Steinbeck.

(56) Innovation française à signaler, les programmes pour le **cycle terminal** (c'est-à-dire la fraction la moins douée de nos collégiens), invitent les maîtres à faire lire à leurs élèves « non plus les traditionnels morceaux choisis qui, malgré leur valeur littéraire élevée, ne pourraient capter suffisamment l'attention de ces jeunes, mais des œuvres complètes que ces derniers seront à même de sentir profondément». (Instructions du 10 septembre 1963.) Hélas, aucune liste indicative n'a été fournie.

- Une étude sociologique s'imposerait aussi. Toute société apporte avec elle ses *modèles culturels* explicites ou implicites : Durkheim l'a dit, et de nos jours les psychologues de la vie sociale à l'étranger ou en France : un Linton, un Vygotski, chez nous Mme Chombart de Lauwe... Quels *modèles* une société comme la nôtre *peut-elle* apporter ? Est-ce que ce sont les mêmes que ceux du temps de M. Fallières, ou du temps de M. Doumergue ?

Et sans doute même faudrait-il savoir *ce que pensent les jeunes*. Certes, beaucoup d'enquêtes ont été faites sur leurs goûts et leurs lectures. Mais peu, à notre connaissance, sur l'accueil qu'ils font aux chefs-d'œuvre, classés par les adultes comme exemplaires à tous points de vue.

Ce sont ces questions-là que nous nous sommes posées au cours de recherches que nous menons actuellement à la Faculté des lettres et sciences humaines de Tours, et desquelles nous pourrons rendre compte dans un prochain article.

Dans un récent article, hardi et brillant (57), J. Wittwer énonce clairement le problème qui se pose *actuellement* aux réformateurs :

— ou bien, on ne tient pas compte des goûts et des besoins des élèves — et alors on ne peut obtenir qu'une motivation indirecte qui mènera les élèves plus affectueux et les plus ambitieux jusqu'à l'examen ;

— ou bien on se soucie de ces goûts et de ces besoins, et l'éducation littéraire pourra se limiter à des écrits contestables...

J. Wittwer indique ce que pourraient être des programmes résolument rénovés et une méthodologie d'approche nouvelle des textes *par thèmes*, par le *jeu dramatique*, ou le *récital poétique*. Ce sont les chefs-d'œuvre *du présent* qui permettraient d'aller aux grandes *œuvres du passé* : « Selon nous, il faut passer de Brecht à Corneille, de Brel à Verlaine, de Sirius à Montesquieu, d'Escarpit à Voltaire... »

Le problème nous semble ainsi posé de façon excellente. Il ne peut être plus longtemps éludé si nous voulons garder aux études littéraires, dans les temps bousculés que nous vivons, leur irremplaçable valeur formatrice.

André MAREUIL,
maître-assistant à la Faculté des lettres et sciences humaines de Tours.

(57) **Les textes littéraires, les besoins et la vie,** revue : « Le Français d'aujourd'hui », n° 3 de 1968.

TABLEAU SYPNOTIQUE DES GRANDS ECRIVAINS NOMMEMENT DESIGNES DANS LES PROGRAMMES SCOLAIRES

	1880	1902	1925	1937	1963/67
Moyen âge					
Chrestomathie du moyen âge	2	6-5-2 2	5-3 4	6-5-3 4	6-5-3
La Chanson de Roland					
Tristan et Iseut					
Joinville et autres chroniqueurs	2	2			
Poètes du moyen âge					3
Fabliaux					
XVIe					
Rabelais					
Montaigne : **Essais**	2	2-1	2-1	1	1
Poètes de la Pléiade		2	3-2	2	2
XVIIe					
Corneille	3-2-1	5-3-2-1	5-4-3-2-1	4-3-2-1	4-3-2-1
Pascal	1	1	1	1	1
La Rochefoucauld					
Mme de Sévigné	4	3-2-1	3-2-1	3	disparue
Mme de La Fayette					
Molière	2-1	5-3-2-1	5-4-3-2-1	6-4-3-2-1	6-5-4-3-2-1
La Fontaine	6-2-1	6-5-4-2-1	6-5-4-3-2-1	6-5-2	6-5-2
Bossuet	3-2-1	2-1	2-1	2	2
Racine	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1	3-2-1
Boileau	5-4-1	4-3-2-1	4-3-2-1	4-1	1
La Bruyère	2-1	2-1	2-1	2	2
Fénelon	5-1	6-5-4-1	6-5-1	6	disparu
Saint-Simon		4-2			

	1880	1902	1925	1937	1963/67
XVIIIe					
Marivaux					
Abbé Prévost					
Vauvenargues					
Montesquieu	3	1	1	2	2
Voltaire	4-1	4-1	3-2-1	2-1	4-3-2-1
Diderot		1	1	1	1
J.-J. Rousseau		2-1	2-1	1	3-1
Beaumarchais					3
Chénier					
Buffon	5-1	6-5-1	1		
Rivarol			1		
XIXe					
Choix de poètes		6-5-4	6-5-4-3-1	3-2	2
B. Constant					
Chateaubriand		4	4-3-1	3	3
Lamartine		3-2-1	3-2-1		
Hugo		3-2-1	3-2-1	5 (*)	5-4 (*)
Musset			1		
Vigny			2-1		
Nerval					
Mérimée				4	4
Balzac				(*)	4 (*)
G. Sand				4	4 (*)
Stendhal				(*)	(*)
Sainte-Beuve					
Historiens		4-2-1	3-1		
Daudet				5	5
Flaubert				(*)	(*)

(*) La mention « extraits suivis d'un grand roman » permet aux professeurs de 3e et de 1re d'introduire l'un de ces écrivains.

LE PEDAGOGUE, « IMAGE DE DIEU »

« Le sentiment ne fausse point l'idée, comme on croit trop vite, mais plutôt il la nourrit de sincérité. Et il arrivera que l'homme rougira d'avoir eu peur, en sa force, de tant d'ombres inconsistantes. D'où nous aurons non point du tout quelque instable révolution, mais *plutôt un changement petit et suffisant, par une liberté* et une résistance diffuse, dont l'exemple ne s'est pas vu encore. »

Alain, Propos sur l'Education, LXXXVII

Tout maître qui pénètre la première fois dans une classe et à plus forte raison tout maître qui débute dans le rude métier de pédagogue éprouve de la peur ou, au mieux, de l'angoisse ou de l'appréhension. Certains instituteurs ou professeurs oublient très vite ces premières craintes qu'ils jugent un peu honteuses, et ne les retrouveront, par exemple, que lorsqu'ils changent d'établissement et que la légende ou le personnage qu'ils se sont créés ne les précède plus ; d'autres, moins heureux, doivent vivre constamment dans l'alerte et le danger. Il nous a semblé intéressant de nous pencher sur une émotion *si générale, non pour expliquer comment procèdent ceux* qui la dominent — ce qui ne laisserait pas d'être captivant — mais pour analyser les causes profondes d'une telle disposition préjudiciable aux maîtres, certes, mais peut-être plus préjudiciable aux élèves, étant bien entendu que certains des élèves d'aujourd'hui deviendront les maîtres de demain, nécessairement influencés, sinon conditionnés par les modèles qui auront, peu ou prou, déter*miné leur « vocation »*.

C'est à l'état naissant qu'il est le plus facile d'étudier la peur du pédagogue, et à cet effet, nous avons interrogé, pendant plusieurs années, les jeunes gens de la classe de formation professionnelle d'une école normale d'instituteurs, au moment où ils devenaient vraiment « élèves-maîtres », c'est-à-dire dans la situation ambiguë *que l'on imagine lorsqu'on se trouve tantôt d'un côté d'une* chaire même fictive, tantôt de l'autre. Le jeune pédagogue doit alors concevoir d'abord et vivre ensuite des situations fondamentalement différentes, pour ne pas dire opposées, dans des « temps » très courts, aujourd'hui élève, demain maître, le changement se faisant parfois au cours d'une même journée. Or, si le maître débutant éprouve très nettement la puissance qui va lui être dévolue tout à l'heure, il éprouve plus violemment la peur, une peur qu'il nous faut d'abord analyser car elle a plusieurs visages.

Le futur maître a d'abord peur de ne pas être à la hauteur des circonstances dans le domaine du savoir ; il craint que ses connaissances récemment sanction*nées par un examen-épreuve* dont il est sorti victorieux ne lui permettent pas de répondre à toutes les questions que pourront lui poser ses élèves, et il ne manque pas d'imaginer, à propos de la leçon la mieux préparée, quantité de problèmes qu'il se juge incapable de résoudre immédiatement. De là à se sentir indigne de la fonction qui lui est désormais impartie, il n'y a qu'un pas que franchissent momentanément les plus timides ou les plus anxieux. Or, il est évident que le maître le plus érudit, le plus consciencieux, ne peut jamais avoir réponse à tout, tout seul et dans l'instant ; mais l'image *de ce maître infiniment riche en science et savoir a la* vie dure, en dépit des progrès de la réflexion pédagogique, sinon de la pédagogie elle-même, et l'expérience quotidienne des carences magistrales ès connaissances n'a rien effacé dans l'esprit de l'élève qui va devenir maître : il s'est amusé des silences ou des hésitations symptomatiques de ses professeurs ; confusément, il s'insurge à l'idée qu'on puisse ainsi s'amuser à ses dépens, et il en frémit à l'avance. Quelle est l'origine de ce « modèle » absolument inaccessible ? C'est ce qu'il nous faudra bien élucider.

La seconde peur du futur maître, c'est de ne pas être accepté et surtout de ne pas être aimé de la classe où il va devoir enseigner. Et s'il se souvient des maîtres *qu'il a eus et dont il jugeait le savoir proprement « redou*table », il n'a pas oublié qu'il ne savait aucun gré à

ceux qui, précisément comme lui-même risque de le faire demain, demeuraient cois devant une question difficile. Il a gardé de la classe, et peut-être même de celle à laquelle il assiste aujourd'hui en tant qu'élève, l'image d'un affrontement, et il sait, confusément cette fois, par quels subtils détours s'établit l'amour ou simplement l'estime des élèves pour un professeur ou un instituteur. Ces enfants qui, désormais, vont l'environner, seront-ils ses amis, comme il le souhaiterait le plus souvent, ou bien ses ennemis, matés peut-être, mais haineux et vindicatifs ? Or, le « bon » maître dont il possède aussi le « modèle », n'est-ce pas d'abord le mieux aimé, celui-là même qui réalisait dans sa classe ce miracle permanent où l'affrontement, annonciateur de guerre, se résolvait merveilleusement en admiration et en amour ? Saura-t-il, lui, se transformer demain en thaumaturge et faire aimer presque par force comme ceux qu'il a en mémoire aujourd'hui ? Il n'est pas bon que l'homme soit seul ; mais est-il seulement possible à l'homme de demeurer seul ? Les futurs maîtres éprouvent l'angoisse de la déréliction et ils craignent d'être mal aimés. D'où provient cette peur fondamentale qui grandit lorsque le débutant prend conscience de la situation de guerre dans laquelle il va désormais se trouver, en dépit de ses facultés d'accueil et de toute sa générosité ? Cette question rejoint celle que nous posions tout à l'heure.

Car la situation pédagogique est bien une situation polémique, et la dernière peur du jeune maître, c'est bien celle de cet affrontement déjà évoqué, affrontement d'un seul contre plusieurs qui ne se solde pas toujours par la victoire du maître, quels que soient les avantages initiaux inhérents à son statut, à son savoir relatif et à son âge, c'est-à-dire à sa taille et à son expérience humaine. Tout pédagogue débutant sait qu'un maître n'a jamais pu faire classe qu'avec l'assentiment de ses élèves, et que les gens qui assimilent hâtivement les règles de l'enseignement collectif à celles du préceptorat font une erreur d'abord arithmétique aux conséquences graves. En dépit des distinctions subtiles de moralistes à vues courtes, la discipline scolaire est toujours consentie et les élèves, bon gré, mal gré, acceptent ce que La Boétie appelait la « servitude volontaire ». Comment exercer sa puissance ? Faudra-t-il subjuguer en réduisant ou en séduisant ? A la limite, qui mangera et sera mangé ? L'image du dompteur dans la cage aux fauves, si grossière qu'elle soit, s'impose au débutant qui joua peut-être, naguère, les insoumis, et cela ne laisse pas de l'inquiéter. Car il faut qu'un maître soit vraiment le maître, et sans contestation possible : est-ce une idée juste ? C'est, en tout cas, une idée inévitable qu'il nous faudra bien, aussi, expliquer.

Dévoilons tout de suite nos batteries en disant que ce modèle du maître dispensateur de toute richesse, faiseur de miracles et bien-aimé, despote étranger à l'échec comme à l'erreur, quelle que soit sa réalité dans les esprits, nous semble aussi pernicieux qu'inaccessible. Si les jeunes maîtres ont peur de ne pas approcher cet idéal, ils ont raison de craindre et de trembler car ils n'y parviendront jamais. Mais il faut avouer qu'on ne leur facilite pas l'accès à la vérité et que les meilleurs ouvrages de pédagogie sont propres à maintenir et ces illusions et cette peur. Soyez savants, soyez bons, soyez forts et vous serez, jeunes gens, d'excellents pédagogues ! Autant leur dire : « Demain, on rasera gratis », ou bien : « Dépêchez-vous de devenir des héros et des saints si vous voulez réussir dans le métier » ! De tels conseils relèvent à nos yeux de l'imposture ou de l'imbécillité pure. Et pourtant ils restent fréquemment formulés, de façon plus ou moins hypocrite ou plus ou moins nuancée, sans qu'on ait pris conscience des dangereuses fictions qu'on entretenait ainsi. Des esprits chagrins pourraient penser que les pédagogues sont des Pharisiens qui ont intérêt à se faire passer pour des parangons de science, de vertu et d'autorité. Ce serait une méchante explication. Nous pensons qu'il faut aller beaucoup plus loin : ce que d'aucuns prétendent exiger des pédagogues, au-delà des qualités sublimées du meilleur des pères — mais est-ce bien le meilleur ? — ce sont les « propriétés » de Dieu lui-même, pourvoyeur, thaumaturge et tout-puissant, d'un dieu-projection issu de quelque religion antique ou primitive. Que ce dieu-là ait existé ou existe encore dans les esprits de bien des hommes, nous le nierons d'autant moins que nous en avons décrit le reflet dans le pédagogue parfait que d'aucuns érigent encore parfois en exemple à la face des maîtres débutants, légitimement médusés et peut-être à jamais culpabilisés. Mais il semble bien qu'une fois au moins, même en demeurant dans la perspective religieuse, ce dieu-là ait été vigoureusement contesté. Or, si l'on admet la contestation d'une telle divinité, il nous semble plus facile de ramener le pédagogue authentique à des dimensions différentes de celles que nous avons stigmatisées — nous ne disons d'ailleurs pas : à des dimensions plus accessibles, ce qui est une autre affaire.

C'est sur un fragment célèbre de l'Evangile selon Saint-Matthieu (IV, 1-2) que nous nous arrêtons pour guider notre réflexion ; il s'agit des Tentations de Jésus, passage dont tous les commentateurs s'accordent à reconnaître le caractère extraordinaire du fait que « l'événement » n'ayant pas eu de témoin, il faut que le Christ l'ait raconté à ses apôtres — ou bien que, dans l'hypothèse où les Evangiles n'auraient aucune valeur historique, les auteurs des livres dits sacrés aient voulu, en tout cas, lui donner un poids exceptionnel, ce qui revient au même en ce qui concerne notre propos. Là donc s'opposent non seulement Jésus et Satan, mais en même temps deux conceptions différentes, voire antagonistes,

de la divinité : la conception chrétienne — pas encore assimilée d'ailleurs après dix-neuf siècles d'exégèse et d'apologétique — et la conception antique, pour ne pas dire démoniaque. Un Dostoïewsky, par exemple, qui a savamment exploité le passage dans sa « Légende du Grand Inquisiteur », a bien senti l'opposition quand il tend à identifier son Grand Inquisiteur au diable par le talent d'Ivan Karamazov. Nous emprunterons une voie parallèle à la sienne.

Pour le « tentateur », Dieu doit être capable de résoudre le problème de la faim, de la nourriture matérielle par un miracle permanent, ce qui éliminerait du même coup la nécessité du travail et un certain « mal » au prix du sacrifice de la liberté de l'homme, thème que Dostoïewsky a surabondamment développé. A quoi Jésus répond par un fragment du Deutéronome (VIII, 3) sur la prééminence de la parole de Dieu comme nourriture ; autrement dit, le temps de la manne est définitivement révolu, voici le temps du pain de vie. A la notion de dieu-nourricier, le Christ oppose déjà ici la notion de dieu-nourriture, et la nuance est si importante qu'elle sera explicitée avec ampleur en particulier dans Jean VI. Mais il n'est pas inutile de souligner aussi le fait que, du même coup, au dieu infiniment riche est substitué ici le dieu infiniment pauvre, celui qui, en définitive voudra s'identifier avec le pauvre, comme prétendent le montrer tous les événements ultérieurs de la vie du Christ. En un sens, il apparaît aussi que le dieu chrétien, respectueux de la liberté de l'homme, accepte finalement que l'homme lui tourne le dos, lui crache au visage et le crucifie ; Dieu acepte l'échec. Il est évident qu'une telle conception de Dieu est fondamentalement différente de la notion antique, traditionnelle ou même philosophique ; on comprend qu'elle ait scandalisé les « bons » juifs et qu'elle ne laisse pas de scandaliser encore la plupart des « bons » (!) « chrétiens ». Enfin, le miracle est ici refusé comme fin ; dans la suite des Evangiles, il n'est jamais qu'un moyen, et c'est déjà la réponse à la seconde tentation.

Celle-ci propose à Jésus d'être un thaumaturge au sens le plus magique du terme : il s'agit de violer impunément les lois de la nature (la pesanteur, en l'occurrence) comme par caprice ; en d'autres termes, Satan convie le Christ à un miracle gratuit qui ne pourrait avoir comme but que sa propre glorification ; ce serait le « tour » du bateleur ou de l'illusionniste. Si Jésus le suivait, il accréditerait une idée de Dieu exactement contraire à celle qu'il en veut donner. Le dieu chrétien s'oppose ainsi au dieu acrobate, funambule, « m'as-tu-vu » de Satan. Mais il refuse aussi de se séparer du monde du poids qui pèse et des pierres qui blessent, et il assume son incarnation au sein de sa création. Enfin, il prend à nos yeux le pire des risques, celui de la solitude, en refusant le secours des anges qui pourraient l'environner et le porter à bras. Notons-le bien : dans le récit évangélique, c'est après l'épreuve que les anges apparaissent, et comme par surcroît ; autrement dit, le dieu qu'ils servent c'est le dieu pauvre, le dieu humble ; c'est aussi, nous l'allons voir à l'instant, le dieu faible, opposé au potentat que souhaiterait Satan.

La troisième tentation est évidemment celle du pouvoir au sens le plus matériel et le plus politique du terme ; c'est la sempiternelle identification pharaonique ou romaine, toujours dénoncée et stigmatisée, jamais écartée définitivement par ceux qui, se réclamant du Christ, n'ont pas plus assimilé la notion de royaume de Dieu que ces disciples qui voulaient détruire, par le feu du ciel, la ville qui avait refusé de les accueillir. Or, la tentation de la puissance est la tentation démoniaque par excellence, puisqu'elle revient en quelque sorte à adorer le diable, ce que refuse Jésus. La confusion Dieu-César a fait couler beaucoup d'encre depuis quelques décennies mais elle est le signe permanent de la difficulté qu'ont les croyants à accepter l'idée de la faiblesse de Dieu, et ceux qui confessent Dieu « Père Tout-Puissant » sont rarement sensibles à l'alliance des mots ; on dirait qu'ils ont besoin de la puissance physique dûment manifestée pour adorer ; on dirait qu'ils ont gardé la nostalgie de Jupiter-Capitolin et de Zeus et de leur foudre ; ils sont en retard d'une révélation. Le dieu chrétien n'exerce ni la puissance, ni la violence : il les subit et il en pâtit et c'est là que réside sa « gloire ». Admettre cela, c'est évidemment tourner le dos à la mystique du chef ou à celles de la croisade ou de la « reconquista » ; c'est renoncer au sens temporel du « Dieu des Armées » ; c'est accepter de ne pas être plus grand que le « Seigneur », et même d'être traité comme lui : ce n'est pas un programme hédoniste, ni appolinien, et l'on comprend que saint Paul ait cru nécessaire d'épiloguer sur cet athéisme insolite et révolutionnaire ; il est plus difficile d'être serviteur que maître.

Examinons maintenant s'il est possible de faire une « lecture » pédagogique du texte que nous venons d'étudier.

Nous remarquerons d'abord que les théologiens n'ont pas manqué d'observer que, dans le cadre même de la révélation, il y avait une pédagogie de Dieu dans la Bible : il a fallu beaucoup de temps, selon eux, pour que les hommes soient capables de recevoir le message du Nouveau Testament, et il est depuis longtemps classique de considérer que le peuple élu avait été progressivement préparé, de diverses manières, à la révélation chrétienne. Mais le Christ n'a été reconnu comme tel, à l'origine, que par un petit nombre de disciples (« Il est venu chez lui, et les siens ne l'ont pas accueilli », Jean I, 11), ce qu'admet d'ailleurs l'Eglise qui prétend poursuivre l'œuvre pédagogique sous l'inspiration de l'Esprit. Le moins qu'on en puisse dire, ne serait-ce qu'en ce qui concerne l'assimila-

tion de la notion de Dieu que nous avons esquissée, c'est qu'il reste beaucoup à faire.

Mais nous voudrions surtout noter que les « propriétés » du dieu chrétien *opposées à celles du dieu* antique pourraient bien être, toutes choses égales par ailleurs, les « propriétés» du pédagogue authentique opposées à celles du pédagogue traditionnel. Les « maîtres » de toujours n'ont en effet que trop tendance à se comporter — sinon à se considérer, car leur attitude est, le plus souvent, inconsciente — comme des pourvoyeurs chargés de donner la becquée à leurs élèves, *comme des* thaumaturges prétendant quasiment agir seuls (ceux de leurs élèves qui réussissent leur doivent beaucoup, et ils en tirent vanité ; ceux qui échouent sont tout simplement bêtes — à quoi le lecteur ironique répondra, d'ailleurs fort opportunément, que les bons élèves n'ont que trop tendance à chercher dans leur intelligence la cause de leurs succès, tandis que les mauvais élèves se *plaignent* de la médiocrité de leurs maîtres) et très sensibles à l'admiration qu'ils suscitent, ou comme les autocrates enfin, volontiers libéraux hors de leur classe, facilement despotiques *ou* sein de celle-ci. On peut donc légitimement rêver, semble-t-il, d'un maître qui respecterait la liberté de ses élèves au point de limiter son action à l'apprentissage de techniques d'acquisition du savoir, d'un maître humble qui se refuserait sans cesse à l'exhibition et au miracle et qui fuirait l'admiration au point de s'ingénier à se faire oublier toujours, d'un maître enfin qui renoncerait à exercer sa volonté de puissance sur les enfants ou les adolescents qui lui sont confiés, et qui n'utiliserait sa force et son autorité et son prestige qu'à les « instituer » comme adultes responsables et autonomes le plus rapidement possible. Mais en évoquant ici le facteur temps, nous mettons ipso facto l'accent sur la difficulté du transfert séduisant auquel nous nous sommes essayé ; et nous rejoignons de quelque manière la « patience de Dieu » évoquée au paragraphe précédent.

Disons nettement que les enfants ont besoin de trouver *en premier lieu dans le pédagogue celui qui répond* à leurs questions, qui satisfait leur curiosité et qui, tout simplement, met son savoir à leur disposition ; quelles que soient les aptitudes des jeunes élèves à découvrir, il est utile que le maître soit aussi celui qui peut donner la becquée, ne serait-ce que pour répéter des connaissances déjà couvertes ; il est évident, d'autre part, que l'en*fant attend de l'adulte — de ses parents et de son maître* en particulier — une science qu'il ne possède pas. Qu'on ait exagéré la didactisme dans l'enseignement, nous en convenons volontiers, mais à certains moments le fait que l'adulte puisse dire est hautement rassurant pour l'enfant chez qui la recherche perpétuelle pourrait être génératrice d'angoisse ; certes, les modèles transmis aux enfants *par leur famille dès la plus tendre jeunesse sont en partie* responsables de cette anxiété, mais s'il est possible de réduire la part du didactisme, nous ne sommes pas près du jour où l'on pourra l'éliminer de l'action pédagogique, en admettant que cette élimination soit souhaitable, et ce pour les raisons psychologiques et sociologiques que nous venons de signaler. Pour des raisons du même ordre, l'enfant attend du maître qu'il suscite son admiration, et même qu'il exerce sa puissance. Ce n'est que peu à peu que l'enfant éprouve le besoin de se détacher affectivement et intellectuellement du maître ; il appartient à celui-ci de favoriser cette tendance à l'autonomie, et bien des pédagogues ne se résignent pas facilement à ce qu'il faut bien considérer comme une dépossession. Dans une perspective génétique, l'attitude magistrale doit donc évoluer selon l'âge et le degré de maturité des élèves ; la dif*ficulté d'adapter cette évolution aux contingences de l'en*seignement collectif est presque insurmontable sans une sensibilité toujours en éveil et un tact infini, et il est bien certain qu'une formation pédagogique cohérente devrait être extrêmement attentive à déceler chez les enfants ces périodes de transition où le maître pourvoyeur doit résolument se refuser à le demeurer, où il doit *apprendre à l'élève à se détacher de lui, et où l'exercice* de la puissance devient traumatisant, sinon ridicule. Convenons toutefois qu'avec des élèves de tous âges, le meilleur des maîtres est amené à jouer de temps en temps le rôle qu'il avait dû tenir primitivement ; il ne faut donc pas s'étonner si le modèle du pédagogue qui sait tout, prestigieux et autoritaire, a la vie dure.

Mais on peut aussi se demander s'il est possible à un jeune maître de réaliser immédiatement et d'entrée de jeu le type du pédagogue exemplaire, tel que nous l'avons imaginé plutôt que décrit : à savoir libérateur et « pauvre », humble et désarmé — non pas impuissant, mais ayant décidé de ne pas utiliser sa puissance autrement que dans le service d'autrui. L'expérience concrète *apporte à cette question une réponse négative. Il faut* pouvoir être le maître pourvoyeur afin de devenir le maître libérateur, il faut avoir été capable de belles manœuvres pédagogiques avant de les proscrire de son enseignement, il faut avoir pris conscience de sa force pour déposer son armure et ses armes. A cet égard, on oserait dire qu'il ne faut pas exiger du pédagogue plus que Dieu — *qui a été redoutable avant de se présenter comme* doux et humble de cœur — n'a exigé de lui-même.

Quant à savoir si le maître parfait existe, nous ne pensons pas qu'il soit nécessaire de réfléchir longtemps pour répondre non une fois encore. Mais on peut affirmer sans difficulté désormais que le modèle qu'il faut viser n'est pas celui qui hante les jeunes pédagogues ; c'est *celui qui se situe exactement à l'opposé de ce savant* tout-puissant et faiseur de miracles, même si ce dernier sert à la fois de fondement transitoire et de repoussoir au pédagogue authentique.

Il nous est alors possible de revenir sur cette peur

générale des maîtres débutants, laquelle se présente avec toutes les qualités et tous les dangers d'un instinct. En un sens, il est bon que le jeune maître se munisse de science, d'habileté et de force pour se rassurer, et, comme on dit, « s'imposer » à des élèves en groupe que rien n'a spontanément ou pédagogiquement disposés à accepter, chez l'adulte en général et chez l'éducateur en particulier, ces vertus que sont la pauvreté en esprit, l'humilité et la non-violence — et la triple peur que nous avons analysée est, à cet égard, salutaire. Mais le danger serait que, la peur surmontée au point d'être oubliée et proprement évacuée, les maîtres s'estiment satisfaits d'avoir triomphé seulement de leurs élèves en corps, et fort peu d'eux-mêmes. Or, ce danger est d'autant plus menaçant que les techniques de secours immédiat contre la peur ont été mises au point par des générations de pédagogues, et qu'elles réussissent si bien dans la plupart des cas que les maîtres oublient la cause initiale de leur emploi, ou la considèrent en souriant comme une faiblesse juvénile, pour ne pas dire puérile. Ainsi s'explique, en matière d'action pédagogique, la brillante carrière de la suffisance, de l'exhibitionnisme et de l'autoritarisme magistraux. Mais la vérité est ailleurs ; il faut sortir de là ; il faut que le pédagogue dépasse ce succès qui n'est qu'apparent ; il faut qu'il prenne d'autres risques, quitte à se raccrocher de temps en temps à ses sécurités premières ; il faut qu'il condescende — au meilleur sens du mot — à n'être que ce qu'il doit être pour ses élèves, à savoir un moyen, et, finalement, un serviteur devenu inutile à force d'application et de conscience professionnelle. Paradoxalement, ce ne sont ni les connaissances, ni le savoir-faire, ni la puissance apparente qu'il est difficile d'acquérir dans ce difficile métier — encore qu'on ne puisse pas s'en passer. Or, la formation professionnelle classique, quand elle existe, se contente souvent de donner aux maîtres des moyens d'enseigner facilement, c'est-à-dire trop souvent des armes contre leurs élèves. Elle s'arrête à mi-chemin. Qu'on ne s'étonne point alors que le progrès aille si lentement dans les relations entre les hommes ! Tant que l'idéal pédagogique se bornera à la domination commode d'une classe par un homme isolé dans une situation de guerre, tant que ce modèle magistral suscitera des vocations par admiration et imitation, tant que les rapports numains, contaminés à la base, seront des rapports de force, les zélateurs de la démocratie ne seront guère pris au sérieux et ceux qui prétendront enseigner la liberté, casque en tête et l'arme au poing, passeront pour des imposteurs. L'enjeu nous semble important et nous ne voyagerons pas en Utopie. Un philosophe contemporain a écrit que le pédagogue ne pouvait être libéral que dans la mesure où la société dont il était l'émanation le lui permettait ; il serait peut-être opportun d'écrire, au contraire, que les relations inter humaines n'ont de chance d'évoluer favorablement que si les pédagoges, dans leurs classes, opèrent la pénible conversion que nous avons esquissée. Mais cette conversion n'est rien moins que sécurisante. Alors que la situation traditionnelle permettait à l'élève, en devenant maître, de changer de statut à l'intérieur d'un cadre protecteur, voici qu'il est demandé au contraire au maître de s'employer à détruire l'icône qu'il avait vénérée et derrière laquelle il envisageait même de s'abriter ; voici qu'il lui est demandé d'assumer le risque du refus et de l'échec alors que tout conspirait primitivement pour sa réussite à bon compte, en toute bonne conscience ; et que va devenir l'efficacité, la sacro-sainte efficacité, dans cette aventure à l'issue douteuse ? On comprend qu'il ne faille présenter ce nouveau programme qu'avec circonspection à de jeunes maîtres déjà effrayés. Mais il s'agit de savoir, en définitive, si la relation pédagogique doit affecter la forme haïssable que lui donne Ionesco dans « La Leçon » — viol et meurtre de l'élève — ce qui impliquerait qu'on accepte, ès relations humaines, la « morale » de la fable « Le Loup et l'Agneau », que les maîtres commentent toujours dans un univers extérieur à la classe. C'est donc aux formateurs d'éducateurs qu'il appartient de donner l'exemple, ou rien ne sera jamais fait ; c'est à eux qu'il appartient de donner de leur personne — c'est-à-dire, à la limite, de risquer leur sécurité et jusqu'à cette considération qui leur est si chère — au travers de toutes les « méthodes », quelles qu'elles soient, en sachant d'abord que l'échec est possible et que nul ne leur saura gré de s'exposer ainsi. Alors seulement s'ouvriront d'autres perspectives dans les rapports humains ; alors seulement le rapport pédagogique authentique sera capable d'opérer la révolution dont certains rêvent, en instaurant, après le règne de l'Homo faber et de l'Homo sapiens, celui de l'Homo docens, où chacun attendra enseignement et éducation de la part de son prochain, quel qu'il soit, et où la grande peur fondamentale sera en voie progressive d'élimination. Pour nous, il n'y a pas d'autre issue.

Mais si l'on s'accommode du fait que l'homme soit un loup pour l'homme, et premièrement dans l'univers pédagogique, il n'y a pas lieu de s'inquiéter : tout est pour le mieux dans le meilleur des mondes.

Jean REPUSSEAU,
Inspecteur d'Académie.

DEUXIEME PARTIE

NOTES CRITIQUES

COOMBS (Philip H.). — **La crise mondiale de l'éducation.** — Analyse de systèmes. — Paris, Presses Universitaires de France, 1968. — 18 cm, 322 p., tabl. graph. (L'Educateur, n° 21).

Ce livre est la reproduction d'un rapport présenté à la Conférence internationale sur la crise mondiale de l'éducation, tenue à Williamsburg (Virginie), du 5 au 9 octobre 1967. Signé par Philip H. Coombs, directeur de l'Institut international de planification de l'éducation, il a bénéficié du concours de différents collaborateurs de cet Institut, des recherches effectuées et de la documentation accumulée dans ce cadre.

Ce n'est pas un ouvrage technique mais une précieuse synthèse d'informations et de réflexions qui vise pour l'essentiel à formuler un diagnostic. L'objet de ce diagnostic est l'état de crise dans lequel, depuis moins d'une vingtaine d'années, sont progressivement entrés la plupart des systèmes éducatifs nationaux. A ce titre, l'analyse de Philip H. Coombs prolonge en l'amplifiant et la systématisant celle que voici quelques années, avec un indéniable retentissement, avait présentée Louis Cros dans son livre sur « L'explosion scolaire » (CUIP, Paris, 1961). Mais le parallèle ne saurait être poussé trop loin. Philip H. Coombs est moins soucieux de retracer une évolution que d'étudier en détail la situation présente. Son propos se veut international dans son objet : analyser les principaux caractères et les causes essentielles de la crise mondiale de l'éducation (ce n'est qu'au dernier chapitre qu'est abordé le problème des remèdes, de la définition d'une stratégie en vue de résoudre cette crise). Cette optique internationale n'est pas sans risque et l'auteur en est bien conscient. Comparer l'état du système d'enseignement dans des pays aussi différents que les Etats-Unis et l'Inde, que la France et la Tanzanie c'est s'exposer au danger de comparer des apparences et non des réalités. Mais Philip H. Coombs n'ignore ni les graves insuffisances de l'information statistique, ni le fait que chaque donnée numérique n'a de signification véritable que replacée dans son contexte. Celui-ci se définit non seulement par les caractéristiques et l'organisation du système d'enseignement, mais aussi par les traits essentiels du milieu socio-culturel dont il est issu.

International dans son objet, l'ouvrage de Philip H. Coombs est d'inspiration économique par sa démarche intellectuelle ; c'est probablement là, d'ailleurs, son apport le plus original et le plus fécond. Entendons bien qu'il ne s'agit pas d'une analyse économique des systèmes d'enseignement : les considérations culturelles, sociologiques, politiques et pédagogiques ont la place qu'elles méritent. Les considérations économiques cependant ne peuvent plus être négligées car elles expliquent certaines des contraintes majeures qui pèsent sur la plupart des systèmes d'éducation et permettent de diagnostiquer une situation de crise. Mais l'inspiration économique domine le processus d'analyse dans la mesure où celle-ci s'opère selon une démarche logique, systématique, qui vise à déceler l'efficacité d'emploi des ressources consacrées à l'éducation, sachant que celles-ci sont susceptibles d'emplois alternatifs. Philip H. Coombs en effet entend « faire l'examen critique d'un système d'enseignement non en le décomposant en parties distinctes et autonomes, mais en le considérant vraiment comme un « système », c'est-à-dire comme un ensemble structuré dont les divers éléments, agissant et réagissant les uns sur les autres, font apparaître des « indicateurs » qui rendent compte du bon ou du mauvais déroulement de cette interaction » (p. 22). Certes, la notion de système, et l'idée d'interaction dynamique de ses éléments composants, n'ont rien de spécifique à l'économie mais la conception même de ce système et les critères permettant d'apprécier son fonctionnement se rattachent aux préoccupations de l'économiste. Les critères sont dominés par l'idée d'efficacité : l'objet de l'étude « est d'examiner la démarche méthodique par laquelle une société s'éduque et de rechercher les moyens propres à rendre cet effort et ses résultats sans cesse plus efficaces et

mieux appropriés aux fins visées dans le contexte de cette société » (p. 23). Quant à la conception du système éducatif, elle revient à le considérer comme une entreprise de production dont le fonctionnement est analysé à partir d'un tableau d'entrée-sortie présentant une certaine analogie avec le système input-output du tableau d'échanges interindustriels défini par W. Leontieff.

Il s'agit là d'un principe logique de mise en ordre de tous les éléments qui interviennent dans un système éducatif. Si l'on envisage celui-ci pour lui-même, on peut l'analyser comme un ensemble de processus de transformation qui confèrent progressivement à l'enfant les connaissances, les modes de pensée et les comportements qui le caractériseront à son entrée dans la vie active. Or, cette transformation obéit à des objectifs, suppose des moyens de nature variée, implique le recours à des méthodes qui mettent en cause la pédagogie et la recherche qui la fait progresser, le contenu de l'enseignement et sa répartition dans le temps. Dans un tableau suggestif (p. 24), Philip H. Coombs propose une énumération de 12 principales composantes d'un système d'enseignement. Il s'agit là d'une énumération que l'on pourrait prolonger en en hiérarchisant les éléments et en s'efforçant de les articuler entre eux selon des relations nécessaires ou alternatives. A noter parmi ces composantes celle des coûts. En fait, ceux-ci sont moins une composante du système qu'un instrument permettant d'en apprécier le fonctionnement. Ce sont des « indicateurs de la bonne utilisation des ressources » ; ils constituent une information essentielle pour l'analyse économique du processus d'éducation.

Mais un système d'enseignement ne fonctionne pas en vase clos. Il est nécessaire de le replacer dans son contexte social intégral, en relevant notamment la place des données démographiques et économiques. Vers l'amont interviennent les « entrées » dans le système : les enfants « produits bruts » qu'il s'agit de transformer, et toutes les ressources requises par l'activité éducative (hommes, connaissances, moyens matériels et financiers). A l'aval s'enregistrent les sorties : individus ayant bénéficié de différents niveaux et types de formation, venant prendre leur place dans la vie sociale. Il est évident que tout changement à l'amont comme à l'aval doit conduire à reconsidérer les conditions internes de fonctionnement du système d'enseignement et met en jeu les interactions des éléments composants. Entre autre chose, la limitation des ressources, problème économique par excellence, comme l'évolution des débouchés socio-économiques sont automatiquement pris en compte dans un tel schéma. L'inéluctable adaptation du système d'enseignement à ces contraintes externes met notamment en relief la nécessité d'adaptations internes par le jeu de changement dans la « technologie » de l'enseignement, changements auxquels la plupart des systèmes d'enseignement n'ont jusqu'à présent marqué qu'une aptitude insuffisante, ce qui est une des données de la crise mondiale de l'éducation.

Cette analyse d'entrées-sorties est complétée par une dimension internationale : flux d'importation et d'exportation au niveau des étudiants, des chercheurs, des enseignants et des connaissances. Sans doute, et en dépit de l'exode des cerveaux, cette dimension internationale n'a-t-elle qu'une importance marginale pour la plupart des pays industrialisés. En revanche, elle figure au nombre des problèmes critiques pour un certain nombre de pays en voie de développement.

C'est dans le cadre conceptuel général de cette analyse des systèmes (que Raymond Aron, dans son introduction, croit devoir identifier à une « analyse systématique », négligeant par une telle définition la valeur structurante de cette démarche et son souci de mettre l'accent sur les liaisons entre un ensemble complexe de phénomènes) que Philip H. Coombs entend replacer un certain nombre de faits d'observation. Ces faits nous sont familiers pour la plupart — et nous avons en France quelques raisons d'être conscients de leur existence — mais l'analyse tend à montrer qu'ils sont pratiquement présents dans tous les systèmes d'enseignement

et permettent de diagnostiquer une crise à échelle mondiale. Rappelons les principaux postes de ce bilan.

Si l'on se place au niveau des flux d'entrée dans le système, le fait majeur est une croissance très rapide de la demande sociale d'éducation, plus rapide que celle des besoins en main-d'œuvre de différents niveaux et types de qualification ressentis par la société. A cela, trois raisons essentielles : la propension des enfants à accéder à l'éducation en proportion croissante d'année en année et pour une durée moyenne plus longue ; la tendance des gouvernants à voir de plus en plus dans l'éducation une condition permissive majeure du développement économique et du progrès social ; l'effet mécanique de l'explosion démographique. Résultat : « le nombre total et le pourcentage des jeunes scolarisés dans le monde sont aujourd'hui deux fois plus élevés qu'il y a une génération » (p. 35). Mais dans le même temps, et cela est particulièrement vrai pour les pays en voie de développement, la capacité des établissements scolaires est insuffisante et tendra à l'être plus encore dans l'avenir. Le propos débouche inévitablement sur les problèmes de sélection dont on aurait tort de penser que seul l'enseignement supérieur y est affronté : ainsi la Tanzanie s'efforce de ne scolariser que 50 % des enfants dans l'enseignement primaire afin d'avoir les moyens de développer les niveaux subséquents de son système d'enseignement.

Autre élément critique du côté des flux d'entrée, les enseignants qui, pour de multiples raisons, « sont au cœur de la crise de l'enseignement » (p. 56) ; il y a crise dans la production d'enseignants parce que les besoins sont d'autant plus élevés que les techniques d'enseignement demeurent artisanales, et parce que l'enseignement, contrairement à la plupart des autres industries, auto-consomme une fraction importante de sa production. Or, si la qualité de l'enseignement repose sur la qualité des hommes qui — formés par le système — acceptent d'y demeurer en tant que producteurs, la concurrence des autres secteurs d'activité, par le jeu des rémunérations, risque de détourner de l'enseignement les meilleurs produits du système. C'est l'occasion pour Philip H. Coombs d'analyser la structure des rémunérations dans l'enseignement et de relever un handicap majeur de la plupart des systèmes d'enseignement : leur incapacité à adapter la rémunération des producteurs à leur rareté relative et à leur productivité. L'idée centrale, au fond, c'est que tant par les conditions auxquelles ils rémunèrent leurs facteurs de production (les enseignants) que par celles auxquelles ils les utilisent (le processus de transformation qu'est l'activité d'enseignement), les systèmes d'enseignement sont très peu orientés vers l'efficacité, donc sont mal armés pour faire face à la demande croissante qui s'adresse à eux. Toutes les pièces de l'argumentation conduisant à cette conclusion sont certes connues à des degrés divers, mais Philip H. Coombs les réunit en un faisceau particulièrement convaincant. Forte demande d'éducation et faible efficacité du système ont pour conséquence une hausse à peu près générale des coûts unitaires, hausse qui, au plan de la collectivité, se traduit par une fraction croissante des ressources nationales consacrées à l'éducation. Cette fraction, pour la plupart des pays, semble proche de son plafond politiquement supportable et, pour un certain nombre de pays en voie de développement, économiquement admissible si l'on ne veut pas que les possibilités de développement elles-mêmes soient mises en danger par l'expansion des activités d'enseignement.

Analysant, dans un second temps, les flux de sortie du système, Philip H. Coombs se demande quels peuvent être les éléments de jugement sur ce plan. Il s'attache d'abord au rendement du système d'éducation saisi à partir des produits finis (diplômés) et des déperditions scolaires (abandons et redoublements). C'est une nouvelle occasion de confronter systèmes sélectifs et systèmes ouverts, ces derniers provoquant « bien moins d'échecs mais bien plus d'abandons » (p. 104).

Mais il ne suffit pas de produire, quels que soient le niveau et la forme des déperditions, il convient aussi de juger de l'utilité de ce que l'on a produit. A cet égard, un des arguments en faveur de l'éducation réside en sa capacité de contribuer au développement économique grâce à la formation d'individus qualifiés. Or, pour de nombreux pays, les systèmes d'éducation « sont loin de produire l'effectif et l'assortiment voulus de main-d'œuvre qu'appelle le développement optimal, tandis que la structure de l'emploi et le régime des stimulants se révèlent également inaptes à assurer la meilleure utilisation du personnel instruit, et par là même à satisfaire les besoins réels du développement » (p. 111). Cette remarque conduit à *préciser les difficultés, l'intérêt et les limites des prévisions de besoin de main-d'œuvre* et permet d'insister sur la nécessaire adaptation de la formation générale et professionnelle aux réalités nationales. Cette adaptation soulève de singulières difficultés dans les pays en voie de développement, notamment du fait que l'enseignement est axé vers le secteur moderne alors que le secteur traditionnel demeure de loin le plus gros utilisateur de main-d'œuvre. Mais, sous-jacent aux problèmes d'adaptation, se trouve un problème d'attitudes : attitude des élèves dans l'orientation qu'ils donnent à leurs études, attitude des individus formés qui, dans l'utilisation des compétences ainsi acquises, tendent à faire de l'éducation plus un moyen individuel de promotion sociale qu'un moyen collectif au service du développement. Or, ces deux dernières perspectives, souvent compatibles dans les pays industrialisés, sont volontiers antagonistes dans les pays en voie de développement.

L'analyse, après avoir successivement envisagé les questions à l'amont et à l'aval du système d'enseignement, est alors centrée sur le fonctionnement interne de ce système. Discutant des objectifs du système, Philip H. Coombs plaide en faveur de la clarté et de la cohérence : ne pas multiplier à l'excès les buts visés et établir entre eux des priorités. Le contenu et la qualité de l'enseignement doivent s'inspirer des aspirations nationales et s'adapter aux réalités de l'heure et à leur évolution. Ainsi l'avènement de l'éducation de masse ou le changement rapide des connaissances ne peuvent, chacun pour ce qui le concerne, laisser immuables le contenu et l'esprit de l'enseignement. Qualité, contenu, esprit mais aussi méthode : Philip H. Coombs parle de technologie de l'enseignement. Pour lui, « le vrai problème est de savoir si tous les moyens et méthodes hérités du passé sont encore adéquats aux besoins de l'enseignement d'aujourd'hui, si l'on doit en adopter de nouveaux » (p. 164). Et l'essentiel de la réponse semble bien être : « Il est assez paradoxal que l'enseignement qui a été pourtant le berceau et le foyer de la méthode scientifique *moderne ne l'ait si peu appliquée à ses propres affaires* » (p. 170). Cette réponse, qui vaut pour le contenu et les méthodes de l'enseignement, vaut également pour son administration. A l'heure où les problèmes qui se posent impliquent la recherche d'une plus grande efficacité et la nécessité de faire des choix, les mécanismes administratifs traditionnels se révèlent profondément inadaptés. Non seulement les cadres existants interdisent une véritable planification de l'enseignement, mais on peut dire de façon plus modeste qu'il n'existe pratiquement en aucun système « de dispositions institutionnelles sérieuses permettant d'effectuer des recherches novatrices sur les problèmes de gestion de l'enseignement et d'assurer la formation continue d'un corps d'administrateurs » (p. 180).

Ces lacunes et ces carences affectant les méthodes et l'administration de l'enseignement, affectent du même coup l'efficacité du système. Philip H. Coombs s'attache alors à préciser la notion de rendement appliquée à l'éducation (et dont les coûts unitaires peuvent être un bon indicateur) et énonce un certain nombre de principes qui permettraient, et ont déjà permis, dans certains cas, d'améliorer de manière significative le rendement de l'enseignement.

Ayant retenu une définition large de l'éducation, Philip H. Coombs consacre deux chapitres à l'enseignement non scolaire et à la coopération internationale avant d'aboutir, dans un dernier chapitre, à des « suggestions pour une stratégie ».

A la suite du diagnostic des principaux éléments d'une crise mondiale de l'éducation, la solution lui paraît résider dans la recherche d'un ensemble de solutions multiples qui ne peuvent résulter que d'une action tenace et concertée à long terme. Cette stratégie doit considérer l'enseignement comme un système, donc viser à améliorer toute la série des relations internes et externes qui le caractérisent, elle doit mettre l'accent sur l'innovation (moderniser la gestion de l'enseignement, les maîtres, le processus d'apprentissage). Il est certain qu'une telle stratégie n'est possible qu'à la condition que soient accrus les moyens financiers alloués à l'éducation et que l'on en vienne pleinement à considérer la formation et le perfectionnement des adultes comme parties intégrantes du système d'enseignement.

En définitive, le livre de Philip H. Coombs propose, en un langage accessible, un bilan des problèmes auxquels doivent actuellement faire face la plupart des systèmes d'enseignement. Nourri de nombreuses références statistiques, orienté tant vers le cas des pays industrialisés que vers celui des pays en voie de développement, l'ouvrage a valeur de fédérateur d'un certain nombre d'idées plus ou moins largement reçues et de promoteur d'idées nouvelles, notamment lorsqu'il met l'accent sur la notion de systèmes ou sur le thème de l'innovation.

André PAGE

CRUCHON (Georges). — **Psychologie pédagogique,** t. 2 : Les maturations de l'adolescence. — Mulhouse, Salvator. Paris, Castermann, 1967. — 22 cm, 471 p., bibliogr., index. (Psychologie pour notre temps).

Prolongeant l'étude inaugurée il y a 3 ans par son ouvrage **Les transformations de l'enfance** recensé dans le numéro 2 de cette revue, le Père Cruchon publie, sous le titre **Les maturations de l'adolescence,** le deuxième tome de son livre **Psychologie pédagogique.**

Ce volume de 470 pages présente les qualités déjà signalées à propos du précédent, à savoir l'extrême abondance et la parfaite rigueur de son information, la clarté d'un exposé écrit avec une parfaite maîtrise, une présentation nette et bien classée, une bibliographie assez complète malgré quelques omissions et très judicieusement classée. Aussi bien s'agit-il moins d'une œuvre originale qui récapitulerait les résultats d'une recherche personnelle que d'une vaste synthèse de très nombreux travaux dont l'auteur intègre les acquisitions à un traité solide et bien construit. Faisant porter ses premières analyses sur l'âge de 11-12 ans et traitant successivement, après une étude précise de la maturation physique et physiologique, de la première puis de la moyenne adolescence, il prolonge son regard au-delà de la 20e année ; du fait de la prolongation de l'adolescence qu'entraînent divers facteurs convergents de la civilisation contemporaine, il est singulièrement fondé à opérer cet élargissement de sa visée.

Malgré ses vastes dimensions, l'ouvrage ne paraît long à aucun moment ; sa clarté et son aspect concret en maintiennent constamment l'intérêt ; on se plaira aussi à louer la finesse des vues et leur caractère nuancé des appréciations ; au reste, celles-ci ne sont jamais suggérées sans de nombreuses références antérieures aux auteurs qui ont traité des mêmes problèmes, de sorte que l'ensemble manifeste un haut degré d'objectivité qui n'exclut nullement mais situe en toute clarté les attitudes personnelles du Père Cruchon. On regrettera seulement que les préoccupations morales — non seulement légitimes mais pressantes — apparaissent parfois prématurément à travers des analyses psychologiques dont il y aurait eu lieu de les séparer plus rigoureusement.

Sans doute l'ouvrage aurait-il été trop épais s'il avait aussi inclus l'approche des cas pathologiques et, singulièrement, des troubles névrotiques qui affectent tant d'adolescents. Encore qu'ils soient évoqués, ils ne sont pas traités systématiquement et l'on ne saurait s'en étonner : on aurait néanmoins pu souhaiter qu'une place plus importante leur fût faite, moins en raison de leur fréquence que de l'éclairage approprié qu'ils sont capables de fournir à la compréhension des situations et des réactions les plus courantes.

Enfin, on aurait pu sans doute souligner davantage l'importance du phénomène scolaire, tant dans la constitution même et dans la généralisation du fait adolescent que dans la problématique des sujets concernés, à la structuration de la mentalité de qui leur rôle et leur statut d'élèves ou d'étudiants, comme leur réussite ou leur échec, prennent tant de part. N'est-ce pas, à la limite, autour des problèmes scolaires beaucoup plus que d'autres que pourrait se centrer une analyse qui voudrait saisir l'adolescence dans sa spécificité la plus actuelle ? Mais, à défaut d'adopter cette hypothèse, l'auteur aurait sans doute dû consacrer des pages plus nombreuses à l'influence de l'éducation scolaire qui, par l'information qu'elle procure, par la formation qu'elle favorise, et, si souvent, par la déformation qu'elle provoque au plan de la personnalité, peut apparaître à bon droit comme le facteur prépondérant de l'étape de la vie qu'il étudie.

Guy AVANZINI

DEUTSCH (Martin) [and associates]. — **The disadvantaged child.** Studies of the social environment and the learning process (L'enfant désavantagé). — New York, London, Banne books, 1967. — 26 cm, 400 p., tabl., index.

Cet ouvrage est un recueil d'études judicieusement choisies qui, toutes, tendent à cerner sous différents aspects, l'action de l'environnement social sur les performances scolaires de l'enfant. En effet, toute pédagogie ne pourra être bien appliquée que si elle opère en connaissance de cause ; il faut, en effet, que les enseignants puissent savoir quels sont les éléments de l'environnement social les plus déterminants sur les aptitudes scolaires des élèves et sur quelles aptitudes ils agissent le plus.

A toutes ces questions, des études psychologiques et sociologiques que les auteurs de cet ouvrage ont choisies pour le lecteur, apportent des réponses du plus grand intérêt.

Dans la première partie de l'ouvrage, le rôle de l'école est souligné, comme moyen de compensation par rapport à la famille ; en effet, l'enfant dans son jeune âge n'est soumis qu'à deux types d'environnement : la famille et l'école. Or, dans le cas des enfants désavantagés socialement et culturellement, il est nécessaire d'analyser finement la nature du désavantage culturel afin de pouvoir ensuite adapter des techniques et méthodes pédagogiques visant à faire de l'école une sorte de pont socio-culturel entre le milieu familial et le milieu scolaire : on sait, en effet, qu'un enfant désavantagé au départ ne peut rattraper son retard, mais qu'il subit au contraire un déficit cumulatif. D'autre part, une trop grande rupture entre la famille et l'école peut entraîner, par la suite, un déséquilibre psychologique de l'enfant.

La deuxième partie de l'ouvrage, de loin la plus riche d'enseignement, analyse l'effet des facteurs sociaux sur le langage et l'acquisition des connaissances de l'enfant. Les auteurs de ces différentes études montrent l'importance des processus psychologiques sur l'acquisition des connaissances et comment ce processus

peut être perturbé par l'action de l'environnement social. C'est ainsi que les auteurs, V.P. John et Léo S. Golstein, « The social context of language acquisition » mettent en évidence la relation entre la communication et la connaissance ; le mot sert de médiateur entre le langage et la conceptualisation.

Cette étude montre que les enfants de milieux sociaux ayant de bas revenus ont un vocabulaire limité et, surtout, qu'ils n'utilisent pas de vocabulaire d'action, car ils n'ont pas de véritable communication verbale avec les adultes, ou bien celle-ci reste bien souvent limitée à un nombre restreint de mots.

Une autre étude sociologique [1] utilise de nombreux tests et applique un ensemble de procédures sur les résultats aux tests. Après avoir analysé très finement le vocabulaire et la syntaxe des enfants qui racontent leur expérience, les auteurs étudient comment le niveau socio-économique des parents, lié à leur niveau culturel, *exerce une influence prépondérante* sur l'aisance verbale des enfants. Après l'étude du langage, un autre problème tout aussi important est abordé : celui de l'apprentissage de la lecture [2] ; on apprend ainsi que les enfants ayant des difficultés pour lire ont, de fait, de mauvaises perceptions visuelles et auditives, c'est-à-dire que, apprendre à lire consiste surtout à apprendre à écouter et à voir ; mais ces phénomènes d'attention sont eux-mêmes *liés à des facteurs sociaux, puisque, dans les milieux* déshérités, l'enfant n'est pas habitué à certains mots, l'environnement de l'école lui est tout à fait étranger, et, de ce fait, il a du mal à apprendre et à exercer sa mémoire.

L'ensemble de ces études souligne donc que, même si le niveau d'intelligence mesuré par le Q.I. est lié à la réussite de l'apprentissage de la lecture, et de l'aisance verbale, il n'en reste pas moins que l'environnement social de l'enfant est le plus déterminant et que l'école devrait pouvoir pallier le désavantage subi par les enfants déshérités socialement.

Enfin, dans la troisième partie de l'ouvrage, les auteurs se sont proposés d'analyser le rôle des facteurs sociaux et raciaux sur l'éducation et l'intégration sociale de l'enfant désavantagé. Ces études mettent en évidence un résultat déjà connu mais que l'on se doit de souligner encore, à savoir que le facteur racial n'intervient pas en tant que tel sur les aptitudes intellectuelles ; si, bien souvent, les enfants noirs sont moins doués que les blancs (il s'agit d'études menées aux Etats-Unis), ce phénomène n'est que le reflet d'une situation sociale particulièrement misérable, car, à niveau économique et social égal, les noirs et les blancs présentent les mêmes aptitudes. Les facteurs sociaux passent eux-mêmes par un *certain nombre de processus intermédiaires ; non emploi, pauvreté, inégalité dans* tous les domaines.

Dans ce recueil, les études regroupées par domaine bien défini, mériteraient chacune un compte rendu détaillé, car les méthodes et les techniques utilisées dans l'analyse des résultats sont très poussées et nous autorisent à penser que les conclusions auxquelles elles aboutissent ne sont pas contestables.

Monique SEGRE

---

(1) Communication of information in the elementary school class-room, M. Deutsch, A. Levinson, B.R. Brown and E. Cherry Peisach.

(2) The relationship of auditory and visual functionis to reading achievement in disadvantaged children, Ph.A. Katz, M. Deutsch.

Le droit d'être un homme. — Recueil de textes préparé sous la direction de Jeanne Hersch. — Unesco, 1969. — 27 cm, 386 p.

Le directeur de l'Unesco, René Maheu, définit par la négative, dans sa préface, le caractère de cette somme destinée à marquer le 20e anniversaire de la Déclaration des Droits de l'Homme : ni un ouvrage scientifique, ni un traité de morale ou un palmarès de prix de vertu, ni même « un reflet véridique de l'histoire », l'humanité n'y apparaissant que par l'expression de ses plus nobles aspirations traduisant, si l'on peut dire, un inconscient collectif idéalisé.

Le livre se compose d'un choix, à travers les siècles et les civilisations, de textes élaborés par des hommes conscients des attentats perpétrés par l'homme contre l'homme : inlassable répétition des voix clamant dans toutes les langues les droits imprescriptibles de la personne humaine, la nécessité pour tout homme, toute femme, tout enfant, de pouvoir s'insérer dans l'univers comme le demandait déjà Lao-Tseu, Confucius, ou Pindare, Saint Jean ou le Mahatma Gandhi enseignent l'amour, la justice, la charité, le respect inconditionnel de l'homme, tandis que le prince de Kiev au XIe siècle, un proverbe turc, un auteur argentin du XIXe siècle, un poète japonais du VIIe siècle demandent la protection et le respect de la femme, ou la préservation de ce « précieux trésor » qu'est l'enfant. Mais l'homme est le pire ennemi de l'homme, tandis que « la bienfaisance de l'homme dépend de l'homme », déclare le proverbe ghanéen — et l'on trouve alors un choix des plus riches de textes étudiant les droits et les devoirs de l'individu par rapport à ses semblables, qu'il soit esclave ou au plus haut degré de la hiérarchie sociale, souverain. Tous les philosophes, tous les moralistes insistent sur les devoirs du souverain, tentent de limiter l'arbitraire de ses droits. Tous brandissent la loi écrite ou implicite, limitant au nom des droits de l'homme les droits du souverain, du juge, affirmant le droit d'insurrection contre les abus du pouvoir, cherchant aussi à définir les limites de la liberté individuelle par rapport à celle de tous. Le problème essentiel, selon Kant, « c'est de créer une société civile appliquant le droit de façon universelle ». Droit égal pour tous, le riche et le pauvre, le citoyen et le proscrit, justice impartiale, procédure légale, hiérarchie des peines, « l'habeas corpus » de 1679 ou le **Traité des délits et des peines** de Beccaria affirment déjà ces thèmes des futures déclarations des droits de l'homme de la fin du XVIIIe au XXe siècle, prouvant que c'est sous le ciel d'Utopie que les hommes naissent libres et égaux. Le droit de penser ou d'écrire, de proclamer la vérité, de publier ou de créer, de penser aussi sont des vœux pieux, puisque, au nom de la vérité, à travers les siècles se dressent plus ou moins ouvertement les bûchers de l'Inquisition, « et pourtant elle tourne ». Au nom même de la vérité se perpètrent les attentats à la liberté « car celui qui loue ses coreligionnaires et dénigre les fidèles des autres religions par dévotion à sa religion nuit sans aucun doute à sa religion ». A ce passage de l'Edit d'Açoka correspond, 21 ou 23 siècles plus tard, la proclamation du juge Jackson, en 1943 : « La pierre de touche de sa réalité (il s'agit de la liberté) c'est le droit d'être en désaccord pour tout ce qui est au cœur de l'ordre existant. »

Proclamer les droits c'est aussi dénoncer les atteintes à ces droits, les abus, les inégalités, l'exploitation, les misères engendrées par la faim, la tyrannie domestique, sociale, politique, l'aliénation du prolétariat ou de la femme. Aphorismes, poèmes, chansons, pamphlets clament la plainte de tous les déshérités pour cause de couleur de peau, de préjugés, de misère, de sous-développement. Comment peut-il être question de droits de l'homme quand sévit l'esclavage ou la ségrégation raciale, ou le système concentrationnaire pour ceux qui sont censés repousser « la loi de la tribu » ?

Les droits de l'homme peuvent-ils, doivent-ils s'imposer par la violence, par la guerre ? Peut-il exister un respect des droits de l'homme dans la guerre, des

lois de la guerre ? car le respect affirmé de l'individu ne peut exister sans respect réciproque de tous les peuples de toutes les civilisations. Respect et droits foulés au pied pour des motifs qui, si matérialistes soient-ils, se déguisent toujours de justifications idéologiques.

Dans cette somme n'ont été oubliés aucun des textes essentiels empruntés à des constitutions, des codes, des livres sacrés de diverses religions, des folklores les plus antiques : chants de colère, de violence, de déploration et d'amour — mais rien ne traduit mieux la complexité de la notion des « droits de l'homme » que celle de la conception même de l'ouvrage, tentant de tenir la balance égale entre tous les penseurs, tous les grands livres de l'humanité, inspirés par les dieux, toutes les religions, toutes les croyances — transmettant anonymement leur message à travers les âges. Certains textes ont été retenus pour leur saveur folklorique, le choix s'arrête à 1948, année de la Déclaration universelle des Droits de l'Homme. Mais on s'étonnera qu'un ouvrage qui fait sa place à toutes les mises en garde contre les atteintes aux droits de l'homme, y compris le serment d'Hippocrate, n'ait pas réservé une place aux dénonciations contre les atteintes aux droits de l'homme érigées par le nazisme en moyens de gouvernement. Il déniait même le droit de vivre à ceux qu'il qualifiait de « sous-hommes », au nom de théories pseudo-scientifiques dénoncées depuis 1933 par tous les philosophes, savants, penseurs ayant fui le IIIe Reich, par certains membres du clergé allemand qui paieront de leur vie cette dénonciation, par les résistants allemands, les résistants de tous les pays occupés au cours de la deuxième guerre mondiale — car les résistants ne luttaient pas seulement pour la libération de leur pays, mais pour la conquête des droits de l'homme pour toute l'humanité. Lacune difficilement explicable dans une œuvre de cette richesse et de cette qualité.

Olga WORMSER-MIGOT

Education and social structure (Education et structure sociale). — London, Journal of contemporary history, 1967. — 24 cm, 220 p. (Journal of contemporary history, Vol. 2, Number 3, 1967).

Le « Journal of contemporary history » est une jeune revue dont chaque livraison est centrée sur un thème qu'elle traite grâce à des contributions effectivement internationales. C'est dire l'immense intérêt de ce numéro consacré aux rapports entre l'enseignement et les structures sociales.

Le cœur en est le rapprochement des systèmes d'enseignement secondaire de l'Allemagne, de l'Angleterre et des Etats-Unis. Le cas allemand est très proche du cas français — qui n'a pas été examiné. Dans un remarquable article sur l'enseignement supérieur en Allemagne, Fritz K. Ringer, après avoir montré les liens entre les universités, l'Etat et la société, analyse l'entrée dans les universités au XIXe siècle. Avec d'éloquentes statistiques pour 1885 ou 1902-1903 — on n'en connaît pas d'équivalentes pour la France de l'époque — il montre comment l'accès à l'enseignement supérieur est déterminé avant tout par la nature des études secondaires. La difficulté insurmontable du passage de la Volksschule au Gymnasium, le fait que les Realschulen ne conduisent pas à un diplôme de sortie de valeur identique à l'Abitur des Gymnasium (ainsi en France longtemps le baccalauréat moderne), tout concourt à recruter les étudiants — pourtant nombreux déjà — dans une élite restreinte, et à introduire un clivage social important entre les éléments industriels et commerciaux d'une part, les membres de la bureaucratie et des professions libérales d'autre part. En Prusse, au début du siècle, plus du quart des étudiants avaient un père qui était lui-même passé par l'université.

Naturellement, ce système sélectif s'oppose à l'intégration verticale de la société, il limite les promotions. Encore faut-il préciser — et là encore le rapprochement avec la France s'impose — que la mobilité sociale par l'université favorise les éléments inférieurs des professions non-économiques. Une étude de Ralf Dahrendorf vient d'ailleurs confirmer ces conclusions pour la période actuelle, en montrant que les niveaux essentiels où s'effectue la sélection sont l'accès au Gymnasium, et la poursuite des études au sein même du Gymnasium, puisque les évasions en cours de scolarité s'élèvent à 60 % vers 1960. Quatre catégories principales de défavorisés : les filles, les ruraux, les ouvriers — ce qui confirme les études françaises — et, originalité allemande, les catholiques.

L'article de David Ward sur les public schools et l'industrie britannique après 1870 ne s'attaque pas exactement au même problème ; il vise plutôt à déterminer l'idéal, le modèle culturel transmis par les public schools, en examinant notamment les carrières de leurs meilleurs élèves, les « head boys ». Les public schools n'ont pas fourni à l'Angleterre une véritable élite industrielle : elles ont formé des « gentlemen of leisure », pour qui les affaires sont le moyen de gagner l'argent avec lequel mener la vie qu'on veut, non de véritables « entrepreneurs ». On songe ici naturellement à l'idéal français du rentier, souvent dénoncé par les historiens américains. Mais l'idéal des public schools évolue. Au milieu du XIXe siècle, la culture classique occupe une position dominante pour des raisons de prestige social, et les meilleurs élèves deviennent professeurs, clergymen, juristes. A partir de 1880, l'idéal des bonnes études cède le pas à celui d'une formation du caractère, qui met l'accent sur le loyalisme envers le groupe : les jeux obligatoires apparaissent et les compétitions sportives, qui sont le critère le plus simple du meilleur collège. Les « couleurs » du collège viennent du sport. Au total — et la conclusion mérite d'être retenue — les public schools auraient réussi à transmettre aux héritiers de la bourgeoisie industrielle les traditions culturelles et les valeurs de la gentry. D'où un progrès très souple des institutions ; d'où aussi, avec le prestige du « civil service », cette bureaucratie honnête avec laquelle sera administré l'Empire. Mais, en contrepartie, une bourgeoisie industrielle absentéiste, et le manque d'un « réservoir » de talents techniques ou « manageriels ».

L'article de Jurgen Herbst étudie les rapports entre la high school américaine et la jeunesse. L'institution change en effet de finalité en changeant de taille : 203 000 élèves en 1890, 6 601 000 en 1940. On assiste donc d'abord à la ruine d'un idéal élitiste de culture générale et de préparation aux études supérieures. Il est remplacé, dans les vingt premières années du XXe siècle, par une mission plus générale de préparation des adolescents à la vie adulte, et en particulier à la vie civique, s'efforçant de développer la participation, d'enseigner le bon usage des loisirs, etc... Cela obligeait à diversifier les « curriculum », pour prendre en charge une masse hétérogène d'adolescents. On y parvint par une organisation très complexe, étayée par des tests, des mesures psychologiques, qui permettaient de classer les élèves. Cette méthode rigoureusement scientifique n'était pas exempte d'une certaine étroitesse de vues, et elle ne dégageait pas de conception claire de ce que devait être la high school. Traitant ses élèves tantôt comme des adultes auxquels on propose des activités, tantôt comme des enfants que l'on contraint, elle manquait de direction précise. Survient la crise économique, avec ses restrictions de crédits, qui provoquent dans l'école une sorte de « retour au fondamental », c'est-à-dire à l'instruction proprement dite. Mais, au même moment, le chômage sévit parmi les jeunes, et le gouvernement met en place des institutions extra-scolaires pour s'occuper de cette jeunesse. Cela provoque en retour, dans les années quarante, un mouvement d'adaptation à la vie. Mais, dans l'ensemble, l'école n'est toujours pas centrée sur les besoins spécifiques des adolescents. Au moment où le second degré français connaît une évolution analogue, ces réflexions méritent attention.

Il est impossible de rendre compte de façon aussi détaillée de toutes les contributions qui font la richesse de ce numéro spécial. Signalons au passage l'étude de William Mac Grath sur le radicalisme — antilibéral, nationaliste et social — des étudiants viennois des années 1870, et celui de J.C.G. Röhl sur les hauts fonctionnaires de l'Allemagne en 1890-1900. Retenons enfin, à des titres très différents, deux articles du plus grand intérêt pour ceux qui s'intéressent aux questions d'enseignement.

Ce numéro contient en effet, sous la plume du professeur Th. Zeldin, la meilleure étude récente — la seule d'ailleurs — sur l'enseignement supérieur en France de 1848 à 1940. Très bien informé, cet article est sévère pour nos universités. Au début du siècle, Paris supporte la comparaison avec Berlin, mais la France compte deux fois moins d'étudiants que l'Allemagne. Les facultés de province manquent de chaires (dans cinq d'entre elles, la géographie est enseignée par le professeur d'histoire moderne ; à Montpellier, l'anglais et l'italien constituent une seule chaire). Leur misère matérielle, leur style pédagogique fondamentalement identique à celui du secondaire, leur soumission à des exercices trop scolaires témoignent au moins d'un retard, voire d'un sous-développement. Th. Zeldin est justement sévère. Il aurait pu souligner davantage le rayonnement qu'eurent, malgré ce, les universitaires de l'affaire Dreyfus et des universités populaires, mais il a parfaitement raison d'attirer l'attention sur une donnée fondamentale de la situation française : le « revival » des universités se produit bien après qu'une vie culturelle active se soit développée : l'élite intellectuelle continue à exister en dehors des universités ; pour une large part, le progrès des connaissances s'effectue en dehors d'elles ; loin d'elles, enfin, se forment les élites professionnelles dans les grandes écoles. Les universités s'organisent dans une société où leurs propres fonctions sont déjà remplies par ailleurs. D'une certaine manière — c'est nous, et non Th. Zeldin qui proposons la formule — les universités sont en France une institution marginale.

Dans un autre ordre d'idées, on retiendra l'essai de Donald G. MacRae sur la « sub-culture » des étudiants. L'essentiel est pour lui que l'étudiant n'imagine plus son succès par conformité avec le modèle que lui proposent ses aînés par l'âge ou ses supérieurs hiérarchiques : il choisit ses propres groupes de référence (guerillero anti-colonialiste, etc...). Plus assuré de son statut futur, il profite du moment d'être étudiant et répugne à abandonner ce rôle, le moyen le plus simple de le prolonger étant la « recherche ». Avec la démocratisation, être étudiant devient de plus en plus un droit, et de moins en moins un privilège. Or, les droits comportent moins de devoirs que les privilèges. Au même moment, les étudiants sortent de familles incapables de leur transmettre la connaissance d'une norme universitaire traditionnelle. Enfin, cette génération trouve un monde absurde, où la tradition de révolte gauchiste, libérée de la chape stalinienne, peut prendre les formes les plus variées et les plus surprenantes. Idéologiquement, ce nouveau radicalisme n'est pas quelque chose de neuf, mais plutôt un amalgame de vieilles utopies. La profonde dévaluation des éléments traditionnels de la culture européenne, le déclin de l'écrit devant l'image, de la connaissance systématique et positive devant les « méta-langues » expliquent la force de ces pseudo-idéologies, et l'importance de phénomènes d'identifications faciles en même temps que falsifiés, mais riches en sentiments de solidarités. Tandis que les étudiants du tiers-*monde empruntent à la tradition occidentale leur modèle de l'étudiant révolté*, ennemi des traditions, nationaliste, ceux des pays occidentaux imitent et idéalisent les étudiants des pays en lutte contre l'impérialisme. On s'expliquerait ainsi le caractère mondial d'un phénomène de génération par ailleurs intégré différemment dans chaque société.

On le voit, ce numéro spécial ouvre bien des aperçus suggestifs. Incontestablement, sa richesse provient de l'incessante confrontation d'une démarche

sociologique et d'une démarche strictement historique. C'est elle qui en assure l'unité, par-delà la diversité des sujets traités.

Antoine PROST

EPISTEMON. — Ces idées qui ont ébranlé la France. — Nanterre, novembre 1967-juin 1968. — Paris, Fayard, 1968. — 22 cm, 129 p.

Parmi les ouvrages déjà nombreux qui ont été consacrés à la révolution de mai 1968, celui d'Epistémon mérite une attention particulière. Il saisit en effet le mouvement à son origine, c'est-à-dire à Nanterre et dès novembre 67. L'analyse des courants de pensée qui se sont manifestés dans l'enclos d'une faculté surgie au milieu des bidonvilles, la description d'une situation qui échappe progressivement à tout contrôle aussi bien sur le plan pédagogique que sur le plan administratif font comprendre le phénomène nanterrois dans sa spécificité et comme détonateur au sein d'une université malade.

Le pseudonyme d'Epistémon dissimule (à peine) l'identité de l'auteur, professeur de psychologie à Nanterre, qui a été directement mêlé à la vie de la faculté depuis sa création. Entreprenant d'écrire son livre au jour le jour, il s'établit à une distance qui lui permet d'observer, d'analyser, d'interroger l'événement au moment même où il y est personnellement impliqué. Il parvient ainsi à une assez remarquable objectivité, au-delà de tout parti-pris et de toute complaisance à l'égard de qui que ce soit, fut-ce de lui-même. Ce n'est pas l'objectivité de l'historien ou du sociologue, mais celle du psychologue qui est toujours un observateur-participant (ou un « juge-pénitent », pour reprendre la formule de Camus). Ce qu'il donne à voir dans son récit, c'est, à un premier niveau, le développement d'une situation dont il est à la fois acteur et spectateur, mais c'est aussi, à un deuxième niveau, l'effort même qu'il fait pour comprendre les étudiants, « pas seulement avec la tête », et pour se comprendre lui-même dans son rapport avec eux.

La crise de Nanterre résulte à ses yeux de plusieurs causes : le débordement des effectifs, le désarroi et la désorganisation du personnel enseignant et administratif privés de moyens suffisants pour traiter 12 000 étudiants dans le cadre de la réforme Fouchet hâtivement improvisée, l'isolement du campus. A travers ces causes occasionnelles, Epistémon décèle une cause profonde : le discrédit du savoir, qui va alimenter la contestation. « Quelle est la valeur du savoir ? Qu'est-ce qu'un savoir qui ne sait même pas se transmettre ? Le savoir existe-t-il ? » Aussi verra-t-on en mai et juin les enseignants et les enseignés rejetés du côté du non-savoir, prendre part égalitairement aux actions et aux discussions.

Dans les départements des sciences humaines de Nanterre, certains enseignements et certaines pratiques pédagogiques avaient fourni des thèmes aux groupuscules révolutionnaires : démonstration de la spontanéité populaire créatrice, pédagogie institutionnelle, groupes autogérés, critique du structuralisme qui reflète sur le plan des idées l'immobilité des structures sociales. Sur ce dernier point, Epistémon est particulièrement démonstratif. En luttant contre « l'université du non-sens » où la culture supérieure est devenue « une langue pour ne pas parler » conforme au schéma structuraliste, les révolutionnaires de mai ont prononcé « l'acte de décès du structuralisme ».

Deux voies s'ouvraient pour réaliser le changement : celle d'une réforme au besoin radicale des structures, par un processus démocratique dont la psychologie sociale fournit le modèle, et celle d'une « action sociologique » sauvage bousculant l'institution, au besoin par le recours à la violence. Si cette deuxième forme d'action

a semblé l'emporter, c'est que la jeunesse française née après la guerre a trouvé ses références et ses idéaux chez Mao, Castro, le F.N.L., Che Guevarra. « La justice, qui *manque, lui parle plus que la liberté, qu'elle a* ».

A l'hypothèse d'Alain Touraine qui explique que les Universités se substituent aux usines comme lieu de la contestation et de l'action révolutionnaires parce que le pouvoir est passé de la technique à la science fondamentale, Epistémon en oppose une autre : « la jeunesse étudiante représente le lien du corps social où les contradictions internes d'une société donnée deviennent conscientes ». Elle agit donc comme « la conscience critique des problèmes de structure et de fonctionnement » de l'organisme social.

L'hypothèse semble valable. Elle ne nous paraît d'ailleurs nullement exclusive de celle de Touraine. Mais, c'est ici le point faible d'Epistémon : elle demeure formelle, faute d'une analyse politique des contradictions de notre société. Ni le complexe d'Œdipe, ni le schéma sartrien du « groupe en fusion » dont Epistémon tire des considérations éclairantes ne suffisent à rendre compte de la mise en question de l'université en tant qu'instrument d'un système social répressif et aliénant.

Mais, nous l'avons dit, le propos d'Epistémon ne se limite pas à retracer l'histoire du mouvement de Nanterre et à en rechercher les causes. Il traduit aussi le drame d'un professeur de faculté qui voit son statut et son autorité ébranlés. Jusqu'en mai 1968, Epistémon se sentait en sécurité dans son personnage. Il se définissait face aux étudiants et aux assistants par rapport à son savoir, formulé en termes quantitatifs : il pesait son poids de savoir (concours passés, livres et articles publiés, longue expérience), poids écrasant pour les autres. Voici que la violence salutaire de mai 68 lui révèle qu'un aspect de son métier de professeur auquel il n'avait prêté que peu d'attention doit être tenu pour primordial : c'est un métier « qui *consiste d'abord à s'occuper des hommes* ». Il découvre des possibilités de communication qui lui étaient refusées quand il trônait derrière sa chaire. Il n'a plus « aucun regret d'être un roi nu, dépouillé de ses habits de prestige ». Assis à la table des étudiants, il a du se défaire d'une partie de son poids, désormais réduit à « ce qu'il est vraiment ». Il ne vaut plus à proportion de ce qu'il pèse, il pèse à proportion de ce qu'il vaut dans l'échange direct. Le voilà prêt à affronter les contestations et même les suffrages des étudiants, à se ranger avec eux dans le camp du non-savoir, à participer à une « immense maïeutique collective » dans laquelle la recherche et la critique sont plus importantes que le savoir, car « on ne sait plus ce qu'est l'homme et pas encore ce qu'il sera ».

On ne sait jusqu'à quel point Epistémon s'est débarrassé du personnage magistral qui l'encombrait. Certaines formulations font penser qu'il lui en reste encore quelques lambeaux. Mais il apparaît désormais accessible au dialogue : « Je reste plus que jamais présent parmi (les étudiants). Je les écoute et je leur parle. »

Gilles FERRY

MIKAT (Paul), **SCHELSKY** (Helmut). — **Grundzüge einer neuen Universität** (Caractères fondamentaux d'une nouvelle université). — Gütersloh, Bertelsmann, 1967. — 22 cm, 94 p.

L'afflux des étudiants et les prévisions d'avenir obligent l'Allemagne fédérale à multiplier le nombre de ses universités. Chaque création nouvelle essaie de résoudre à sa manière les problèmes de l'université moderne. C'est ainsi que

l'université de Constance, en fonctionnement depuis deux ans, s'est attachée à briser le cloisonnement traditionnel des facultés. L'élaboration des principes fondamentaux sur lesquels reposerait l'université qui doit être créée à l'est de la Westphalie, dans la région de Bielefeld, a été confiée par M. Mikat, ministre de *l'Education du nord de la Rhénanie-Westphalie, à H. Schelsky, professeur de* sociologie à l'université de Münster et auteur d'une étude sur l'université allemande et les réformes à lui apporter (Einsamkeit und Freiheit, Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen) parue en 1963. Ce projet vise à la rationalisation et à la coordination des tâches aussi bien à l'intérieur de l'université elle-même qu'à l'intérieur des universités du Land par une spécialisation des recherches et la mise en commun de certains équipements.

Bien que sensible à la notion de rentabilité, le professeur Schelsky pense que l'université est une institution qui porte en elle-même sa propre justification. Sa fonction sociale est de créer la science. Conformément à la tradition allemande, science et enseignement ne peuvent être dissociés.

Or, du fait des conditions actuelles d'existence, le niveau scientifique des universités allemandes est menacé. Une enquête faite récemment montre que les professeurs, sollicités par des tâches diverses et des obligations impératives, consacrent en moyenne 61 heures par semaine à des travaux qui ne se rapportent pas à leurs recherches. Celles-ci finissent très souvent par être abandonnées.

L'organisation individualiste de l'université selon laquelle un professeur dirige un institut doit aussi disparaître parce qu'elle engendre le cloisonnement et le gaspillage financier.

La nouvelle université comprendra tout d'abord trois facultés : une faculté de droit et des sciences économiques, une faculté des lettres et des sciences humaines, une faculté des sciences. Elles seront divisées en deux, trois ou quatre instituts de recherche et d'enseignement regroupant plusieurs disciplines qui, ensemble, forment une unité, un secteur spécialisé : droit, sciences économiques, sociologie... La cellule de base ne sera plus la chaire mais l'institut. Il comprendra dix à quatorze professeurs titulaires, travaillant en coopération. L'un d'eux, élu pour trois ou cinq ans, en assurera la direction.

Chaque institut de recherche déterminera ses centres d'intérêt, compte tenu des vœux des autres universités. Un même thème devant concerner plusieurs instituts (par exemple société, culture, économie, histoire et géographie de l'Amérique latine), ce sera désormais le type de la chaire qui déterminera la nomination des professeurs et non plus, comme cela se produisait souvent, leur renom, leur spécialité entraînant l'existence ou l'absence de tel type d'enseignement. Un professeur étranger provenant d'une autre faculté d'Allemagne ou du monde pourrait être invité à s'associer au travail scientifique.

Les recherches auront un caractère à la fois individuel et collectif. Elles pourront même concerner des problèmes interdisciplinaires.

Pour permettre de concilier enseignement et recherches, les professeurs consacreront obligatoirement une année à la première de ces activités, l'autre à la seconde.

Un centre de recherche interdisciplinaire est prévu. Il a pour but de parvenir à des conceptions générales théoriques qui peuvent être le point de départ de nouvelles hypothèses, fructueuses pour les disciplines concernées et facteur de coordination entre les sciences. Il pourrait héberger de trois à cinq groupes de travail de soixante-quinze chercheurs composés de membres de l'université (professeurs, jeunes chercheurs...) et de professeurs étrangers, pour une durée d'un an. Il ne serait pas souhaitable que ces travaux s'étendent au-delà de quatre à cinq ans car ils risqueraient de couper les chercheurs de leur spécialité.

L'institut constitue une unité d'enseignement. Il établit les plans d'études. Il serait bon que renaisse le sentiment de communauté spirituelle entre l'enseignant et l'enseigné. C'est pourquoi il faudrait maintenir entre eux un véritable contact. Un professeur ne peut diriger plus de trente étudiants pris à tous les niveaux et à tout moment un « numerus clausus » peut être institué. Le travail personnel de l'étudiant est préférable aux cours magistraux. A l'issue des quatre ou cinq premiers semestres d'études fondamentales, l'étudiant pourrait choisir quelques centres particuliers d'études. Le corps intermédiaire (assistants, maîtres assistants, chargés d'études...) et des praticiens pourraient assumer une partie de la formation des étudiants. Il semble que dans ces conditions l'étudiant, bien encadré et bien conseillé, n'aurait pas besoin de passer des examens intermédiaires et qu'il pourrait se présenter aux épreuves finales une fois atteint le minimum de semestres d'études imposés.

Corporation formée de trois groupes de partenaires : professeurs, corps intermédiaires et étudiants, l'université doit jouir de la plus large autonomie administrative pour répondre aux exigences que posent à la fois l'activité scientifique — qu'elle seule connaît — et la société. En ceci le professeur Schelsky est fidèle à la tradition universitaire allemande. Il souhaite seulement que les professeurs se soumettent à une auto-critique constante et favorisent entre eux la coopération.

L'organisation intérieure de l'université est l'affaire des trois groupes de partenaires. La direction de l'université est collégiale grâce à des organismes élus, qui délèguent à un recteur, choisi parmi les professeurs et élu cette fois pour trois ou cinq ans, le soin de les administrer et de les représenter. Le corps intermédiaire semble participer à toutes les décisions mais les étudiants, qui, par leur mobilité traditionnelle entre les différentes universités et la diversité de leur destination future, sont moins attachés à l'organisme, pourraient dans certains cas se faire représenter par un professeur qu'ils désigneraient. Leur participation, par contre, est indispensable pour régler les questions qui les concernent directement. Le chapitre, qui ne fixe pas les coefficients de représentation, reste un peu vague.

Pour terminer, le professeur Schelsky insiste sur les liens à nouer entre l'université et le monde du travail sous forme d'éducation permanente, liens qui seraient profitables aux deux parties : l'université sortirait de son isolement et rétablirait son dialogue avec la société. En diffusant largement les résultats de ses recherches, soit par la création de séminaires, soit par la presse elle pourrait atteindre toutes les personnes pourvues de responsabilités, les informer des résultats des recherches et permettre ainsi une meilleure prise de décision. Cette collaboration lui donnerait une impulsion nouvelle d'une part, d'autre part elle lui permettrait d'améliorer ses relations avec les hommes de la politique. La science pourrait consulter l'action.

Dans le cadre de cette revue nous avons déjà analysé trois prises de position en face de l'université nouvelle : les décisions de la conférence des ministres de l'Education (Revue Française de Pédagogie, n° 5), l'enseignement supérieur polyvalent de R. Dahrendorf, professeur de sociologie (même numéro) et l'enseignement supérieur intégré de C. H. Evers, sénateur de Berlin (numéro précédent). Le professeur Schelsky ne semble pas partisan des restrictions que les ministres souhaitent apporter aux libertés estudiantines et qui se ramèneraient à une scolarisation des premiers semestres de l'enseignement supérieur. Il n'envisage pas la réforme des examens et des thèses. Il souhaite accroître la participation *des étudiants sans plus de précision et semble reconnaître au corps intermé*diaire un statut voisin de celui des professeurs. Ces derniers restent la clé de voûte du système. Cependant, l'organisation coopérative proposée à l'intérieur des

instituts devrait apporter un remède aux excès que la toute-puissance traditionnelle des professeurs engendrait quelquefois. Partant d'une méditation sur la notion d'université et désireux de résoudre le problème de la quantité des étudiants sans sacrifier la qualité de la recherche et le travail créateur du professeur, il reste fidèle à une certaine conception traditionnelle de l'université et, tout compte fait, parle assez peu des étudiants. Le professeur Dahrendorf et le sénateur Evers ont au contraire une attitude plus pragmatique et progressiste. Ils donnent la priorité à la demande sociale d'enseignement supérieur et veulent que chacun y trouve sa place selon la variété de ses dons et puisse développer au maximum ses capacités, appliquant au supérieur une conception actuellement expérimentée dans l'enseignement secondaire. L'université semble se dissoudre dans l'enseignement supérieur et les problèmes que pose la recherche ne sont qu'effleurés. Sans être vraiment antithétiques, ces deux conceptions ne semblent, a priori, guère conciliables.

Il est intéressant de constater que dans un pays des types d'université aussi différents puissent coexister. Leur valeur propre apparaîtra lors de leur fonctionnement et, après les mises au point nécessaires et l'accoutumance des esprits, il serait étonnant que le meilleur système, amélioré, ne finisse pas par prévaloir dans toute la République fédérale, conformément au processus traditionnel.

Michèle TOURNIER

PROST (Antoine). — **L'enseignement en France, 1800-1967.** — Paris, Armand Colin, 1968. — 24 cm, 524 p., graph., index.

Cet ouvrage paraît dans le cadre de la série « Histoire contemporaine », dirigée par M. René Remond. Maître-assistant à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de Paris, sociologue autant qu'historien, attiré par les problèmes éducatifs, l'auteur était particulièrement qualifié pour l'écrire. Par là, il a répondu à un besoin souvent ressenti et parfois signalé : en dépit de l'exceptionnelle clarté des livres, de portée historique plus étendue mais de volume beaucoup plus restreint, publiés aux P.U.F. par Roger Gal et Antoine Léon, nous ne disposions pas d'une telle somme socio-historique touchant l'enseignement français aux XIXe et XXe siècles.

En moins de deux pages, dans un avant-propos magistral, l'auteur définit son but et sa méthode. L'enjeu de l'action éducative est trop important, le temps nous presse trop pour que nous soyons totalement désintéressés dans cette quête historique : « Nous l'avouons sans détour, nous avons cherché dans le passé une réponse aux problèmes du présent... Notre seule ambition serait de contribuer au réveil d'une pensée pédagogique qui nous semble aujourd'hui indigente, comparée à la floraison du XIXe siècle » (p. 5). « *Une vie entière ne suffirait pas à épuiser la* documentation accessible sur ce sujet. Aussi notre livre est-il, pour l'essentiel, un ouvrage de seconde *main* » (p. 6). *Après une introduction consacrée aux rapports* entre l'institution scolaire et la société française (pp. 7-17), l'auteur oppose *l'école dite des notables* de 1802 à 1880 (pp. 21-86) à l'école dite du peuple de 1802 à 1882 (pp. 87-152) ; puis il analyse la sécularisation progressive de l'institution scolaire (pp. 153-220), sa différenciation par degrés d'enseignement (pp. 221-322). La jointure 1880-1882 étant assez marquée, l'auteur présente ensuite « l'apogée de la société enseignante » (pp. 323-402) ; la « genèse des problèmes actuels » (pp. 403-490) conduit à la conclusion. Chaque partie se ramifie en chapitres thématiques fort bien organisés, terminés par des documents et une bibliographie spé-

cifiée. A la fin de l'ouvrage se trouvent un index des noms de personnes et un index très clair des textes législatifs.

Cette architecture est significative : l'auteur n'entend pas être prisonnier d'une conception événementielle de l'histoire, d'une expression strictement chronologique des faits ; *ce qui l'intéresse au-delà d'une histoire révélatrice, ce sont* les tendances profondes d'une institution à la fois unifiée face à ce qui lui est extérieur et diversifiée, c'est son idéologie, nous serions tenté d'écrire sa mythologie et, parallèlement, son rituel. Certes, le monde de l'Education nationale n'échappe pas aux opinions du groupe national : que l'école en souffre — et chaque émeute ou défaite fait de l'instituteur un bouc émissaire (p. 173) ; qu'elle en profite — lorsque se manifeste « la faim d'instruction » (p. 183). Mais le trait dominant de la société enseignante est de « résister au changement »... Cette rigidité est d'ailleurs renforcée par une certaine socialisation de l'institution, par une nette centralisation de son administration (p. 338) ; en réalité, il faut parler de conservation, de routine — et le retard apparaît d'autant plus vif avec le monde *ambiant que l'évolution de celui-ci s'accélère.*

La société enseignante ne peut d'ailleurs complètement se protéger du groupe global qui lui apporte ses moyens et lui impose une mission. L'expansion de l'institution est liée à l'extension des effectifs scolaires, elle-même fonction, fort peu, contrairement à l'opinion souvent émise, de la démographie, davantage de la démocratisation, plus encore peut-être des pressions de l'économie et surtout de l'accroissement des besoins en matière d'instruction. Moyennant quoi — nous dirions de 40 en 40 ans, les dates de 1840, 1880, 1920, 1960 correspondant en gros à des poussées d'ampleur statistique — le phénomène est manifeste, et ce pour tous les ordres d'enseignement. Il est, d'évidence, plus net encore pour la période terminale : l'auteur fournit (p. 434) un tableau, de source indéterminée, *qui, pour la période 1945-1964, rend parfaitement compte de ce que Louis Cros* appelait en 1961 « l'explosion scolaire » ; si l'ensemble public-privé de l'enseignement élémentaire (y compris les classes enfantines des écoles rurales) n'est multiplié que par 1,37 (simple quotient démographique), tous les autres niveaux font plus que doubler leurs effectifs, pourtant liés au « volontariat scolaire » : l'indice d'accroissement est de : 2,40 pour les facultés ; 2,55 pour l'enseignement pré-scolaire ; 3,12 pour les lycées et 5,36 pour les collèges d'enseignement général publics, particulièrement adaptés aux « clientèles populaires ». Sur ces différences se brochent les diversifications géographiques, mises en lumière par les cartes de scolarisation dans l'enseignement secondaire pour les années 1887 (p. 38) et 1964 (p. 441) ; les populations n'étant pas les mêmes, la comparaison n'est pas pleinement significative ; à tout le moins, la dernière carte dégage-t-elle une réalité peu connue : sauf la Seine et les Côtes-du-Nord, tous les départements dont le taux de scolarisation en 6e est de 70 à 80 % se trouvent au sud-est d'une ligne Bordeaux-Bourg-en-Bresse (13 départements ainsi scolarisés) ; sauf le Finistère, il en est de même pour les départements (6) comptant un taux de scolarisation supérieur à 80 %. Le nombre des maîtres s'est aussi accru ; mais, là encore, s'impose un jugement nuancé : les écoles maternelles et élémentaires ont vu s'atténuer, progressivement, au cours du XIXe siècle des effectifs exorbitants, qui interdisaient tout enseignement efficace ; mais, pour revenir aux deux décennies précitées, les statistiques prouvent que l'augmentation du nombre des professeurs de lycées est inférieure à celle du nombre des élèves : 2,40 pour les maîtres ; 3,12 pour les élèves (p. 435) ; l'amélioration n'est nette que pour les enseignants des facultés : 3,77 contre 2,40 pour les étudiants.

C'est assez dire que l'extension numérique comporte des conséquences d'ordre qualitatif, un changement de l'état d'esprit, des finalités, des méthodes. Les périodes de stagnation apparente, elles-mêmes, recèlent des ferments qui préparent les novations des temps de failles. Les périodes d'isolement affirmé res-

sentent, au moins, « l'évolution idéologique des classes dirigeantes » (p. 8). C'est expliquer la lenteur du phénomène de sécularisation progressive de l'école publique, étant entendu que subsiste un secteur privé important : cette partie de l'histoire « est d'une inextricable complexité... » l'analyse qu'en donne l'auteur, dans son chapitre VII « L'Ecole, l'Eglise et l'Etat, de l'Empire à la loi Falloux » (pp. 155-168) est fine ; elle se complète (pp. 172-211 et 472-482), d'une ouverture sur un autre conflit plus actuel : « La crise même de l'autorité dans l'écucation interdit à l'école de remplir une fonction idéologique précise. »

Ainsi le bouleversement atteindrait la notion d'éducation et le plan des finalités humaines de l'institution. Paradoxalement, la notion d'instruction et le plan des finalités scolaires seraient mieux épargnés. Là aussi, sans aucun doute, des modifications se sont opérées : ainsi « l'essentiel de la réforme de l'enseignement (secondaire) dans les années 1880-1902 est l'élaboration d'une pédagogie nouvelle » (p. 246) ; il en est de même dans l'enseignement élémentaire (p. 279) et dans les écoles maternelles où « le changement d'attitudes envers l'enfant est de beaucoup la cause la plus importante de l'évolution » (p. 286) : les résultats sont évidents, qui concernent aussi bien la multiplication du nombre des diplômés que les progrès de l'alphabétisation (p. 96). En fait, A. Prost pense que « l'évolution pédagogique est très limitée » (p. 281) : il y a « contradiction apparente (réelle, dit plus loin l'auteur) entre la doctrine pédagogique et la pratique » (p. 279) ; « la lourdeur des programmes (nés vers 1840) et des manuels n'est pas seule en cause : la superbe ignorance de l'âge des enfants impose aux maîtres de rabâcher » (p. 281) — d'anticiper aussi. La continuité pédagogique s'appuie d'ailleurs sur des principes qui, pour être d'origine herbartienne (l'auteur ne cite pas cette source) n'en satisfont pas moins l'esprit français : le rationalisme (p. 339) — ou pour mieux dire, l'intellectualisme (pp. 281, 367), ce qui explique en quel mépris le travail manuel est tenu, même à l'école primaire (p. 341), l'individualisme (p. 342) s'accommodant très bien d'un enseignement magistral collectif qui s'est éloigné de l'enseignement mutuel, sans découvrir les chances d'un enseignement coopératif (travail en équipe, co-gestion).

Etalée sur 5 tiers de siècle, l'évolution a tout de même marqué les structures, tant il est vrai que chez ce peuple architecte, elles apparaissent plus importantes que les finalités ou les procédures. L'auteur a le grand mérite de dresser en opposition les « humanités » et la culture moderne. C'est au sein de l'enseignement secondaire — « le tout puissant Empire du milieu », disait malicieusement Lucien Febvre que cite l'auteur — que se joue la chance : « toute la culture secondaire remplit une fonction sociale, ... les notions d'humanités latines et d'élite sont solidaires » (p. 332) ; l'accession d'une culture moderne à l'égalité ne se fera pas sans heurt ; il y faudra, de Vatimesnil à Jean Zay, plus d'un siècle, Victor Duruy ayant peut-être joué le rôle le plus important (p. 119). L'élaboration d'un système assurant l'égalité des cultures (p. 252 et suiv.) se complètera d'ailleurs par l'élaboration d'une « école unique » assurant l'égalité de chacun devant la culture (p. 405 et suiv.). Cette évolution se poursuit sous nos yeux : si la culture d'apparence la plus dogmatique n'allait pas sans préparer des scribes au style clair (p. 54), l'institution contemporaine d'apparence la plus démocratique — le C.E.S., école moyenne à batteries — n'est pas sans défaut (p. 424).

En dépit d'une telle probité, un tel ouvrage comporte nécessairement des oublis, des erreurs.

Il n'est pas dit que l'on ait aujourd'hui cessé d'aller, « itinéraire fort peu pédagogique », du simple au complexe ; de même, il nous semble injuste pour les prédécesseurs ou les successeurs d'affirmer que, dans les écoles maternelles, « la découverte la plus importante est sans doute celle du matériel montessorien, cylindres à emboîtement, etc... » (p. 287). D'ailleurs, l'information de l'auteur est nécessai-

rement limitée en ce qui concerne la pratique scolaire elle-même: ce n'est pas nier l'intérêt du chapitre consacré aux matériel et méthodes pour la première période (pp. 112-131) ; c'est regretter l'absence d'un semblable chapitre pour la phase *1880-1967, marquée par l'accroissement de la pression des techniques et des* mouvements novateurs. De même, nous regretterons l'insuffisance des analyses de budgets, ce nerf de l'éducation (un simple tableau 1952-1968, p. 487), le manque de statistiques sur l'enseignement technique par ailleurs bien campé, le manque de corrélation aussi entre les différents tableaux numériques, distribués par époques : des graphiques d'ensemble auraient été les bienvenus. Nous regretterons plus encore l'oubli de l'enseignement spécial, de l'éducation populaire ou permanente, *de la promotion sociale, alors que l'excellent petit livre de Guy Thuillier* sur ce sujet (P.U.F.) appelle des compléments.

Ces observations ne valent qu'au regard d'une seconde édition que l'on sou*haite d'autant plus que l'auteur n'a pu intégrer les derniers événements.* Mais nous soulignerons la valeur de l'appareil méthodologique, de l'annexe législative, des documents si suggestifs qu'ils nous condamnent à des lectures. Une telle construction institutionnelle bénéficie du mouvement d'idées contemporain, enrichit d'ailleurs la notion de structuralisme, unifie et éclaire notre pensée. Le but de l'auteur est atteint : nous comprenons mieux certaines réticences, résistances, survivances, la nécessité de nouveaux progrès. L'auteur a su garder son objectivité, traitant pourtant *d'un monde qu'il estime et qu'il sert : il faut relire les chapitres consacrés au per*sonnel enseignant (pp. 449. 453, ...) pour nous redonner l'humilité nécessaire et la volonté de dépasser des faiblesses évidentes. Bref, il s'agit d'un livre sûr et honnête, logique et lucide, qui prend, au-delà des analyses, la dimension d'une synthèse et le ton poignant d'une mise en garde : « la croissance économique et l'intégration sociale ne peuvent longtemps dissimuler ce qu'elles sont : des moyens (...) et elles ne peuvent tenir lieu du système de valeurs et de normes que requiert toute éduca*tion » (p. 494).*

Jean VIAL

ROSENTHAL (Robert), **JACOBSON** (Lenore). — **Pygmalion in the classroom. *Teacher expectation and pupils intellectuel development.*** (*Pygmalion dans la classe.* L'attente du maître et le développement intellectuel des élèves). — London, Toronto, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968. — 24 cm, 240 p., tabl., index, bibliogr.

« ... La différence qu'il y a entre une vraie dame et une marchande de fleurs, ce n'est pas la façon dont elle se conduit, mais la façon dont elle est traitée. Pour le professeur Higgins, je serai toujours une marchande de fleurs parce qu'il me traite *en marchande de fleurs et le fera toujours. Mais pour vous, je sais que je puis être* une femme comme il faut, parce que vous me traitez comme une dame et le ferez toujours. »

Cette citation du cinquième acte du Pygmalion de Bernard Shaw constitue le résumé du titre par les auteurs. Disons au moins qu'il précise dans quel sens le mot « Pygmalion » est employé dans le titre. Les auteurs de ce livre sont des psychologues qui, depuis de longues années, publient d'importants travaux dont *j'ai rendu compte autrefois* [1], dont l'objet est de mettre en évidence *l'influence des* préjugés du psychologue observateur sur les résultats qu'il obtient de son matériel d'expérience, qu'il s'agisse d'un animal en labyrinthe ou du sujet, enfant ou adulte,

(1) L'équation personnelle du juge, in : La Semaine des Hôpitaux, Informations, 20 mars 1966. Faut-il rationner la culture ?, in : Atomes, n° 242, 1967.

soumis à des tests psychologiques d'apparence objective et quantifiable. Nous avions résumé ces travaux sous le titre « L'équation personnelle du juge » pour rappeler d'une part qu'une telle erreur de l'observateur était classique en dehors de la psychologie et avait d'abord été décrite chez les astronomes, ensuite qu'elles étaient les conséquences pédagogiques possibles d'une subjectivité qui se croit une objectivité.

Le très bon livre qui vient de paraître va beaucoup plus loin. Il va faire réfléchir tous les pédagogues. Il montre que l'attente de l'éducateur modèle l'éduqué.

La première partie du livre est d'ailleurs consacrée à l'étude de la réalisation automatique des prophéties dans la vie économique, politique, dans le pronostic médical, l'expérimentation des médicaments et, enfin, en psychologie expérimentale, et à ce propos l'auteur rappelle ses travaux antérieurs auxquels nous faisions allusion.

Dans une seconde partie, l'auteur analyse la situation de ce qu'il appelle « l'enfant désavantagé » dans les écoles américaines ; il analyse en réalité le fait que certaines catégories particulières de la population ont des enfants dont les résultats scolaires sont moins brillants. Le lecteur français fera bien de ne pas se hâter d'accuser les inégalités sociales aux Etats-Unis et de les transposer aux inégalités sociales en France, dont tout le monde sait qu'elles se reflètent chez nous aussi dans les inégalités de réussite scolaire.

C'est là que commence l'expérimentation de Rosenthal et Jacobson. Ils se sont demandés si ce retard scolaire de l'enfant désavantagé n'était pas lié au fait que l'éducateur, quels que soient ses bons sentiments, sa bonne volonté, ses scrupules personnels et son honnêteté, s'attendait à de moins bons résultats de la part de cet enfant. Les chapitres suivants vont nous faire vivre le déroulement de l'expérience.

Elle fut faite dans une école primaire de 650 enfants, dont 1/6 appartient à une minorité raciale et linguistique (mexicaine). L'école est mixte. L'expérience a été faite en double aveugle. Elle a consisté, après avoir fait passer un test, inconnu des instituteurs, aux élèves, à annoncer (sans d'ailleurs insister outre mesure) aux professeurs qui devaient les avoir l'année suivante que certains de ces enfants (tirés au hasard) avaient donné à ce test des résultats tels qu'on pouvait s'attendre à une brusque poussée de développement intellectuel.

L'échantillon expérimental et un échantillon témoin ont été tirés de façon que l'on puisse comparer les résultats selon le sexe, l'âge, la classe et le degré de réussite scolaire préalable de l'enfant.

Disons tout de suite les résultats : les enfants ainsi tirés au hasard manifestèrent une incontestable augmentation de leur quotient intellectuel par rapport aux enfants témoins.

Le reste du livre est occupé par l'étude critique de ces résultats et l'analyse des facteurs mis en cause dans cette expérimentation. Disons à ce propos que le livre est ainsi présenté qu'il peut être à la fois lu rapidement par le pédagogue qui s'intéresse au problème, et discuté la plume à la main, tableau de chiffres par tableau de chiffres par l'expérimentateur et le statisticien qui voudraient connaître les bases chiffrées de chaque affirmation. Cette lecture n'est jamais ennuyeuse et toujours facile. Elle est très concrète, un certain nombre d'observations cliniques de quelques « enfants miracle » sont même présentées. Un des chapitres les plus intéressants pour les professeurs et les instituteurs peu familiers avec l'usage des tests est le chapitre 8, où ont été étudiées les notes de routine mises par les professeurs à leurs élèves. Si l'on juge l'expérience sur ces notes de routine, celles par conséquent qui constituent le mode de jugement habituel des maîtres (en France plus encore qu'en Amérique) on se rend compte que grossièrement les gains, notamment en lecture et calcul, mesurés par cette méthode sont du même ordre de grandeur que lorsqu'on les mesure par la méthode du quotient intellectuel.

Le reste du livre est consacré à la courbe de ce gain selon le temps : l'addition est rapide, elle est nette au bout de 3 ou 6 mois, elle se prolonge l'année suivante avec un nouveau professeur non averti.

Comment expliquer une telle influence ? La très longue discussion qui constitue le chapitre 10, « Le moyen de Pygmalion » est surtout intéressante par les hypothèses qu'elle exclut. Il faut noter cependant que les autres élèves ne paraissent pas défavorisés par l'expérience au profit du groupe tiré au sort. Ce groupe a plus, mais les autres ont une évolution non seulement normale, mais meilleure comme il arrive dans les écoles soumises à des recherches. Il semble par ailleurs que c'est une attitude inconsciente et non verbale du professeur qui joue dans cette affaire.

Le onzième chapitre n'intéressera pas seulement les maîtres car les résultats sont mis en parallèle avec les études sur les placebos et avec ce que l'auteur appelle « Hawthorne effects » en sociologie industrielle, somme toute avec les perturbations créées par l'observation et l'expérimentation chez les sujets qui y sont soumis du seul fait de la situation nouvelle que crée l'expérience.

Il n'est pas besoin d'insister sur la gravité de ces conséquences, une réflexion (p. 175) des auteurs en mesure l'importance : « ... pour des raisons éthiques, il avait été décidé de tester seulement l'hypothèse selon laquelle une attente favorable de l'éducateur pouvait augmenter les performances intellectuelles des éduqués ».

Il va sans dire, en effet, que des expérimentateurs aussi respectueux et aussi consciencieux n'ont pas voulu courir le risque de désigner comme incapables de suivre des enfants tirés au sort, car ils auraient craint de vérifier l'hypothèse, de voir leurs prophéties se réaliser et d'avoir compromis l'avenir scolaire d'un enfant. Mais l'enseignant, et l'auteur de ces lignes en est un, qui lit ce livre est forcé de reconnaître avec angoisse que, tous les jours, nous faisons sur des centaines et des milliers d'enfants ce que l'expérimentateur n'a pas osé faire ; nous faisons plus que faire ce pronostic, nous le disons à l'intéressé, nous le disons à sa famille, nous le disons à nos collègues...

Henri PEQUIGNOT.

STEPHENS (J.M.) — **The process of schooling. A psychological examination.** (Le processus d'instruction à l'école, une approche psychologique). — Holt, Rinehart and Winston, 1967. — 22 cm, 168 p., tabl., bibliogr., index.

Il est fréquent de constater que de très nombreuses réformes ou innovations scolaires restent de peu d'effet quant à une transformation réelle et efficace de l'école. Trop souvent, l'introduction de nouvelles méthodes, de nouvelles techniques, de procédés spécifiques ne se situe pas dans le contexte d'une connaissance suffisante des mécanismes de résistance au changement de l'école et, partant, des forces vives qui sous-tendent le processus que l'on veut modifier. S'engager dans un effort de compréhension et de clarification de ces forces vives apparaît alors comme la tâche la plus réaliste pour faciliter un changement réel.

C'est à cette tâche que l'auteur, professeur dans une université canadienne [1], se consacre tout au long de cet ouvrage. Quels sont les mécanismes de base responsables de l'apprentissage scolaire, comment sont-ils mis en œuvre dans le cadre de la relation pédagogique ?... De question en question, l'auteur est amené à s'interroger sur le rôle social de l'école, sa fonction, son organe, etc... Il s'agit là

(1) *The University of British Columbia.*

d'un travail ambitieux, vulnérable, car spéculatif par sa nature même, et par manque de recherches élaborées dans ce domaine.

L'idée de poser une problématique du phénomène d'instruction scolaire dans une perspective aussi large n'est pas le simple fruit d'une réflexion abstraite. Elle est fondée en grande partie sur un constat de la remarquable constance des résultats de l'école, quelles que soient les optiques délibérément adoptées et les pratiques mises en œuvre. Il convient de bien souligner ici qu'en parlant des résultats de l'école, l'auteur se centre sur les seuls résultats quantitatifs, mesurables, à l'exclusion de toute évaluation qualitative : il s'agit bien de s'intéresser au phénomène d'instruction scolaire et non au phénomène d'éducation. Or, un recensement systématique de recherches expérimentales réalisées aux Etats-Unis, notamment au cours de ces dix dernières années, apporte « la conclusion logique que différents procédés d'enseignement produisent peu ou pas de différence dans la somme des connaissances gagnées par les élèves » (p. 10). Qu'il s'agisse de procédés relevant de l'introduction de technologies nouvelles — enseignement programmé, techniques audio-visuelles — comme de procédés relevant d'une structuration différente de la situation scolaire traditionnelle — classes réduites, groupes homogènes, groupes de dicussion, approche centrée sur le groupe, team-teaching — bref, quelles que soient l'étendue et la nature des transformations envisagées, il apparaît que toutes ces innovations messianiques produisent quantitativement à peu près le même type de croissance ou de gain que les procédures qu'elles remplacent, pas plus. A l'appui de ce constat « scientifique », la simple observation montre une remarquable persistance de l'éducation académique dans la classe, traduisant un phénomène profond de résistance à l'innovation.

L'ensemble de ces données conduit l'auteur à formuler son hypothèse centrale de l'instruction scolaire comme processus spontané. Ce n'est pas dans les forces formelles, délibérées, rationnelles qu'il faut rechercher les mécanismes responsables du développement dans les savoirs, mais dans des tendances humbles, spontanées, toujours en œuvre quand un adulte s'associe avec des enfants en croissance.

Autrement dit, quand élèves et maître sont en présence, il y a toujours, par le jeu de forces primitives, informelles, un processus éducatif qui se produit. Ceci explique le manque ou la pauvreté d'efficience transformatrice de la manipulation des forces formelles. Il s'agit donc, dès lors, d'essayer de saisir la nature de ces forces informelles, non pas tant d'ailleurs pour mettre en œuvre des actions transformatrices efficaces, que pour éclairer le mystère de l'efficacité de l'école telle qu'elle est.

Ici, deux postulats doivent être soulignés si l'on veut comprendre la pensée de l'auteur. Le premier est que l'école est pour lui effectivement efficace, dans sa tâche de transmission de savoirs académiques. Le second est que l'école obtient ses résultats par les efforts de ceux qui enseignent.

Deux questions se posent alors : 1° Quelle est la nature des tâches prises en charge par l'école ; 2° Quelle est la nature de l'enseignant, c'est-à-dire de celui qui est responsable de la tâche scolaire et qui permet la mise en œuvre des processus d'apprentissage spontané.

La première question renvoie à l'origine et au rôle social de l'école. Pour l'auteur, le terme « école » devient de plus en plus approprié au fur et à mesure que les adultes concernés sont de moins en moins identifiés aux parents, et que leurs responsabilités sont de plus en plus clairement formalisées. L'école naît donc d'une différenciation sociale des agents de l'éducation et des zones de développement. Le critère de différenciation porte sur la valeur de survie pour l'individu et pour l'espèce des zones de développement prises en charge respectivemnt par la famille et par l'école. La famille serait concernée par les apprentissages les plus vitaux et les plus urgents : parler, faire du feu, se laver les mains, dire des prières, etc... ; l'école pour sa part développerait les apprentissages les moins vitaux à court terme pour l'espèce

tels que : organiser des symboles, raconter des légendes, etc... Ces apprentissages *autrefois directement vitaux n'auraient* plus qu'une valeur de survie résiduelle. C'est que, en développant les aspects les plus décoratifs et les moins vitaux de la conduite, l'école a joué un rôle dans la lutte pour la survie d'une société par rapport à une autre.

Ces activités « ludiques », en ce qu'elles ne sont précisément pas directement vitales, apportent des satisfactions en elles-mêmes, et c'est pourquoi elles sont développées avec tant de zèle et d'efficacité. A l'origine, l'école ne serait pas le produit de décisions rationnelles, délibérées, mais son émergence serait liée à l'action aveugle d'un groupe de tendances spontanées, non délibérées, telles que : la tendance à manipuler (jeter des pierres dans l'eau, jouer avec les mots, etc...) ; la tendance à communiquer (parler aux autres de ses intérêts) ; la tendance à influencer, corriger (louer, désapprouver, montrer son désaccord) ; la tendance à répondre aux questions que les autres se posent — sous-entendu qu'il ne s'agit pas d'une aide bienveillante, *mais d'un désir compulsif de produire de l'information même quand elle n'est pas* bienvenue.

L'intérêt de ces spéculations est d'étayer l'hypothèse que dans l'apprentissage *scolaire, les forces scolastiques sont de peu de poids par rapport aux forces non* scolastiques, spontanées. Aussi, et nous retrouvons ici le deuxième postulat, la nature de l'enseignant est-elle fondamentale dans la mesure où ce sont ces forces qu'il met en œuvre dans la relation pédagogique, et qui permettent la mise en scène des mécanismes d'apprentissage.

L'hypothèse sur la nature de l'enseignant est ici précisément qu'il s'agit d'une *personne portant en lui et exprimant* les mêmes tendances spontanées que celles invoquées pour l'origine et l'évolution de l'école comme institution sociale. Notamment les tendances à influencer, corriger, etc..., permettent, par des phénomènes de renforcement ou d'inhibition non délibérés, automatiques des réponses, la mise en œuvre effective des processus d'apprentissage. Autrement dit, ici encore, l'essentiel de ce qui fait la relation de l'enseignant au jeune et son efficacité réside plus dans un jeu de tendances spontanées et compulsives que dans la mise en œuvre d'actes délibérés et rationnels.

Dans ces conditions, si l'on adhère à cette théorie du processus d'instruction scolaire spontané, qu'en est-il de problèmes tels que celui de la transformation de l'école, de la sélection et de la formation des enseignants ? C'est à cela que l'auteur répond dans la dernière partie de son ouvrage.

Il semble vain pour lui de poser le problème de la transformation de l'école tel qu'on le pose notamment à l'heure actuelle en France. Si l'école, de par sa nature, prend en charge de façon efficace les « intérêts académiques », il est illusoire de vouloir rendre vivant l' « académique », de lui donner une valeur de survie réelle. Mieux vaut laisser la charge de *l'aire des intérêts de la vie réelle à d'autres* institutions éducatives — famille, etc... « Une même institution ne peut être à la fois un hôpital et un musée » (p. 113).

Quant aux enseignants, si tout cela est vrai, il n'y a pas de relation directe entre les connaissances spécifiques et l'habileté à enseigner, qui résulte de tendances spontanées au demeurant fort généralisées. Il devient donc difficile d'opérer une *sélection efficace et réelle. Nous retrouvons ici le thème très classique* de la vocation pédagogique et de l'idée que les qualités d'un bon enseignant sont difficiles à maîtriser ou à cerner. Notons en outre que n'est jamais évoqué le problème de la formation puisque, effectivement, tout réside dans des tendances spontanées.

L'ensemble des enseignements qui découlent de cette théorie se présente comme un acte de confiance dans la spontanéité du processus de scolarisation.

On ne doit douter que de tout ce qui est rationnel, élaboré : programmes, machinerie administrative, etc... Cette confiance élimine toute menace, puisqu'elle la réduit à un épiphénomène tout formel et dénué d'intérêt profond. L'idée que l'école est séparée de la vie — représentée par l'aire des intérêts pris en charge par la famille — fait-elle souffrir ? Il s'agit là d'un mal imaginaire : en théorie, la coordination entre ces deux domaines semble peu souhaitable du point de vue de l'efficacité, car elle est à la limite contre-nature. S'imagine-t-on que l'administration ne facilite pas toujours le travail ? Cela n'a pas d'importance, puisque dans la théorie l'enseignant est la personne centrale, etc...

Mais qu'en est-il de ceux qui ne font pas une entière confiance à la théorie ? Peut-être pourront-ils se demander si le fondement même de cette théorie ne repose pas sur des bases bien formelles chez un contestant du formalisme. D'une manière générale, ce panglossisme moderne, étayé sur une théorie de l'équilibre, nous paraît viser un peu systématiquement l'élimination de toute imperfection, c'est-à-dire de tout confilt — conflit entre école et société, conflit dans le cadre de l'institution scolaire, conflit dans la relation pédagogique, etc... — et, partant, éliminer toute visée de changement ou d'évolution. L'idée de se consoler de maux imaginaires, formels, rationnels, n'est rien d'autre elle-même qu'une rationalisation : une consolation rationalisante.

De façon plus spécifique, il nous semble que les fondements psychologiques de cette théorie restent relativement mécanistes et statiques, ne faisant guère intervenir l'apport de la psychologie dynamique relationnelle. Ainsi, lorsque l'auteur met au centre des rapports spontanés enseignants-enseignés le phénomène de renforcement spontané des réponses, comme un des facteurs cruciaux du processus d'apprentissage scolaire, il ignore l'incidence des variables relationnelles, explorées notamment par la psychologie clinique, et par la psychanalyse, tels que : rapports ascendance-soumission, pouvoir, dépendance, identification, etc..., qui nous semblent bien être précisément au centre même de ces rapports spontanés ! De même, les caractéristiques de l'enseignant efficace nous paraissent relever davantage d'une typologie caractérologique figée que d'une théorie évolutive de la personnalité. L'absence de référence réelle aux problèmes de formation est très caractéristique à cet égard.

En revanche, tout ce qui concerne les perspectives sur la recherche en éducation et qui est amorcé dans le dernier chapitre, prend une valeur d'actualité. L'idée que les résultats de certaines recherches en pédagogie peuvent être influencées par une trop grande limitation de la zone de recherche, ou bien encore par un sur-contrôle stérilisant du chercheur — l'idée aussi que les recherches en éducation sont presque toujours grevées par la perspective émotionnellement vécue d'une application pratique, peuvent induire des réflexions utiles concernant la stratégie de recherche dans ce domaine.

Le plus grand mérite de ce livre est, en fin de compte, à nos yeux, de nous obliger à nous situer relativement aux tentatives de changement réalisées par le biais de manipulations administratives ou institutionnelles de la situation éducative — de nous obliger à nous confronter, que nous soyons praticiens, chercheurs ou théoriciens, au problème du changement social au travers d'une réflexion sur le rôle actuel de l'école dans la société. Il est enfin de nous montrer qu'une telle réflexion passe par une investigation sérieuse et approfondie des processus éducatifs de base et du champ éducatif.

Janine FILLOUX

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES

AYERST (David). — **Understanding Schools.** (Regard sur le monde scolaire). — Londres, Penguin Books, 1967. — 18 cm, 252 p.

David Ayerst a gravi tous les échelons de la fonction enseignante — diplômé en histoire, il a occupé successivement les fonctions de professeur, de directeur *d'école et d'inspecteur — ce qui lui permet de fournir* une description très complète du monde scolaire, tant du point de vue enseignement que du point de vue des structures.

Ainsi qu'il le précise lui-même dans l'introduction, ce livre n'est pas destiné aux éducateurs (anglais) auxquels il ne peut fournir de *révélation, mais aux parents* d'élèves. Il s'agit d'un ouvrage de vulgarisation qui simplifie volontairement les schémas. L'évolution de l'enseignement est rapide et les adultes ne peuvent pas se fier à leurs souvenirs d'école pour comprendre et résoudre les problèmes de scolarité qui concernent leurs propres *enfants. Même le jeune professeur sortant de l'école* normale se trouve souvent désorienté lorsqu'il pénètre dans l'école primaire qu'il a connue seize ans auparavant.

La première partie expose les caractéristiques de l'enseignement primaire et maternel. L'auteur donne des arguments quant à l'âge préférable d'entrée à l'école et fait remarquer que la faible proportion d'enfants — 4 % à trois ans, 25 % à quatre ans — qui vont à l'école maternelle indique non un refus des parents, mais une insuffisance énorme du nombre de « nursery schools ». Les écoles maternelles sont petites, confortables, dotées *d'un personnel nombreux* et qualifié... mais trop rares. David Ayerst tente également de montrer aux parents comment l'enfant voit l'école, quelles sont ses réactions, ses problèmes personnels. Les notions de psychologie sont données dans un style familier, non « professionnel ». L'auteur décrit ensuite l'école primaire et *reconnaît que la valeur des établissements est* fort inégale. Les parents doivent choisir « en consommateurs avisés ».

La seconde partie passe en revue les problèmes et les traits saillants de l'école secondaire : le problème de l'uniformisation des examens, de la diversité des établissements (classiques, modernes, techniques, polyvalents...), les programmes, le choix des matières « importantes », le personnel enseignant, les rapports enseigné-enseignant, l'avenir. David Ayerst reconnaît la complexité et l'hétérogénéité du système secondaire. En ce qui concerne les examens, il rappelle l'influence de l' « eleven plus » — examen d'entrée au lycée — *qui disparaît dans* l'enseignement d'Etat mais demeure dans les bonnes écoles privées sous le titre de « Common Entrance Examination to Public Schools » (examen général d'entrée dans les « Public Schools »). Les différences entre le « General Certificate of Education » et le « Certificate of Secondary *Education » sont exposées. Les programmes exigent, selon* l'auteur, une sérieuse révision en vue de donner jusqu'à l'âge de seize ans une éducation générale valable. Les problèmes du recrutement des professeurs sont divers. En sciences et en mathématiques, les professeurs sont en majorité des hommes, ce qui entraîne une nette pénurie *dans les écoles de filles et condamne ces dernières à un* enseignement scientifique très succinct. Cette forme de « ségrégation » est regrettable. A l'inverse, le corps professoral dans son ensemble est en majorité féminin, et un tel état de fait nuit à la stabilité de cette catégorie professionnelle. Beaucoup de femmes quittent l'enseignement après quelques années de fonction, et l'effort des écoles normales n'est pas rentable au maximum.

En conclusion, David Ayerst indique qu'il a tracé le cheminement familier d'un enfant anglais au long de douze années d'études générales. Le tableau pourrait être plus optimiste ou plus sombre, selon l'optique de *l'observateur ou selon l'expérience particulière de l'écolier.* Cet ouvrage est destiné à faire prendre conscience aux parents de l'importance de l'école non seulement pour l'enfant — car elle remplit sa vie — mais aussi pour l'adulte qui restera marqué — en bien ou en mal — par son éducation.

N. R.

BOSQUET (R.), — **Difficultés et possibilités de la promotion.** — Paris, Editions d'Organisation, 1968. — 23 cm, 190 p.

« *Nouveau jalon sur la voie de l'éducation permanente* », selon l'expression de M. R. Grégoire qui l'a préfacé, cet ouvrage est dû au directeur général adjoint du Centre Inter-Entreprises de formation et d'études supérieures industrielles dont l'expérience, remarquable, est vieille maintenant de dix années.

Après un bilan de la promotion sociale (en quête d'une amélioration matérielle et culturelle globale) et professionnelle (visant à donner davantage de responsabilités à des hommes compétents), sont tour à tour

analysées, avec précision et clarté, les exigences de l'entreprise (exigences quantitatives, capacités professionnelles, niveau des connaissances, de l'expérience, des aptitudes personnelles) et les possibilités de l'homme (capacités et aptitudes, examen de la personnalité « tout aussi nécessaire que l'examen médical ») ainsi que les problèmes posés par l'insertion sociale après la promotion. Puis les moyens pour adapter les possibilités aux exigences font l'objet d'un chapitre particulièrement *bien venu où le succès de leur mise en œuvre* (amélioration continue des connaissances, valorisation de l'expérience, accroissement de l'efficience intellectuelle, progrès de la personnalité, équilibre de l'individu) apparaît étroitement lié au niveau de culture générale des intéressés car seule, celle-ci s'avère capable de « fournir la trame qui supportera et intègrera toutes nos actions » — mais, loin d'être seulement assimilation de connaissances intellectuelles, cette culture générale sera surtout « produit de l'expérience réfléchie et ouverture au monde ».

Quant à l'étude des méthodes de travail, elle met en évidence les caractéristiques des adultes en promotion, qualités et lacunes dont toute action de formation doit nécessairement tenir compte, sous peine d'échec. Mais il reste que le frein majeur au développement de la formation réside dans l'incapacité de la masse des cadres de l'industrie, du commerce et de l'administration à assumer, dans ce domaine, une responsabilité dont ils n'ont encore que très partiellement conscience, bien que, dans l'indispensable perspective de 1985, l'amélioration du système économique, dans son ensemble, lui soit directement subordonné.

Cet ouvrage, dont la lecture s'impose à tous les éducateurs d'adultes et notamment aux enseignants chargés de cours de promotion sociale, s'accompagne d'un utile répertoire des moyens de formation et d'un aperçu bibliographique.

L. L.

Les classes de transition. — Paris, Bourrelier-Colin, 1968. — 21 cm, 502 p. (coll. Cahiers de pédagogie moderne).

Cet ouvrage était impatiemment attendu par tous les maîtres du premier cycle. Elaboré par une équipe cohérente et consciente de la nécessité de promouvoir une pédagogie adaptée à ces classes, l'ouvrage rassemble, outre les instructions officielles et une étude sur le recrutement et l'origine sociale des élèves des classes de transition, des expériences, des *compte-rendus, des témoignages* portant sur les méthodes, l'organisation du travail, la classe au travail, les tâches du professeur (expression orale et écrite, calcul, disciplines d'éveil, orientation, etc...). Un dernier chapitre apporte les éléments indispensables de documentation et d'information pédagogiques.

Les classes de transition, pour avoir rompu depuis quatre ans, sans éclat, avec une pédagogie autoritaire, se trouvent aujourd'hui à la tête du mouvement de rénovation pédagogique. C'est pourquoi la lecture de cet ouvrage concerne tous les éducateurs.

Nous signalons en outre que l'Office central de la coopération à l'école (101, rue du Ranelagh, 75 - Paris (16e) a publié un petit livret. « La coopération scolaire et la classe de transition », qui sera fort utile aux maîtres chargés de ces classes.

S. P.

Evaluation du projet majeur relatif à l'appréciation mutuelle des valeurs culturelles de l'Orient et de l'Occident, 1957-1966. — Unesco, 1968. — 23 cm, 109 p.

Adopté en 1956 par la Conférence générale de l'Unesco, et mis en œuvre, le 1er janvier 1957, pour une durée de dix années, cette expérience a pris fin le 31 décembre 1966. Destinée à favoriser le rapprochement entre les peuples d'Orient et d'Occident, grâce à une meilleure appréciation réciproque de leurs valeurs culturelles, elle a donné lieu à d'intéressantes initiatives dans le domaine des études et recherches de base (création, notamment, d'institutions associées pour l'étude et la présentation des cultures à Tokyo, New Delhi, Téhéran, Damas, Le Caire), dans celui de la recherche concernant l'éducation scolaire et extra-scolaire (matériel éducatif, programmes et méthodes) et dans celui de l'information du public (diffusion des littératures, des arts plastiques et de la musique ; rôle des moyens de formation).

Cette première phase a surtout constitué, à vrai dire, une « période d'exploration d'un problème très complexe ». Elle a du moins permis l'élaboration d'un nouveau programme d'étude des cultures portant, d'une part, sur l'interaction entre l'art asiatique et l'art occidental — et en particulier sur l'apport de l'art et de l'esthétique du Japon à la création artistique moderne en Occident et, d'autre part, sur l'Asie centrale. C'est là un effort important en faveur d'une meilleure compréhension internationale.

L. L.

Gesamtplan für ein kooperatives System der Erwachsenenbildung (Plan pour un système coopératif de l'éducation des adultes). — Recommandations pour la restructuration et la coordination présentées par le cercle de travail de l'enseignement des adultes du ministère de l'éducation de Bade-Würtemberg. — Neckar Verlag, Bildung in neuer Sicht, Reihe A Nr 10, 1968. — 24 cm, 123 p.

La richesse d'un pays ne dépend plus de ses matières premières, mais de sa matière grise... l'évolution de la science et de la technique engendre de tels bouleversements que l'homme devra changer de profession tous les douze ans et exercer en moyenne trois professions différentes au cours de sa vie. D'où la nécessité d'une éducation permanente de l'homme.

Cette réalité nouvelle remet en question le rôle traditionnel de l'école et de l'université dans la société. Ecole, université, éducation des adultes doivent être considérées comme les étapes d'un processus culturel global et leur finalité doit être soigneusement redéfinie. Ecole et université semblent être avant tout destinées à enseigner une méthode de travail.

Il faut bien distinguer l'éducation des adultes de ce qu'on appelle en allemand « la seconde voie de la culture ». La première voie de la culture s'adresse à des enfants qui suivent une scolarité normale. La seconde voie permet à ceux qui exercent une profession de préparer un examen de culture générale (habituellement le baccalauréat) pour se replacer dans la voie normale d'accès à l'université ou à une école supérieure de technique.

L'éducation des adultes, troisième voie de la culture, vise à lier formation générale et formation technique, à partir des besoins de l'adulte, besoins ressentis dans sa vie privée, dans sa vie professionnelle ou en sa qualité de citoyen. Elle se situe au point de rencontre des exigences de la culture et des impératifs de l'économie. Elle permet à la fois, la mobilité sociale et la maîtrise d'une existence de plus en plus compliquée.

L'éducation des adultes était jusqu'à présent entre les mains d'entreprises et d'associations privées : cours de perfectionnement, universités populaires (Volkshochschule)... Il n'est pas question que l'Etat la prenne sous sa direction. Pour lui maintenir toute sa souplesse et ses possibilités d'adaptation, il est au contraire nécessaire de laisser jouer l'initiative privée. L'Etat pourra faciliter ces activités en accordant des subventions, en prêtant maîtres, locaux, équipements. Cependant, pour apporter un peu d'ordre dans cette floresceence et éviter le gaspillage, il serait bon que l'Etat assume un rôle de coordination. Dans chaque Land, un conseil composé des représentants de l'éducation des adultes et des personnes intéressées, harmonisera cette formation avec la planification régionale de l'enseignement, discutera de ses structures, élaborera des propositions concernant le financement et la création de diplôme... Ce conseil aura un bureau permanent et un centre de recherche en rapport avec les centres déjà existants. Des comités de travail transposeront la politique envisagée sur le plan des districts et des communes.

L'éducation des adultes devrait supprimer le fossé artificiellement maintenu entre formation générale et formation professionnelle. Le succès des établissements dépendra du degré avec lequel ils répondront aux intérêts vitaux des adultes : possibilité de promotion sociale et participation à l'élaboration de la société...

La possibilité de recevoir un diplôme serait un attrait supplémentaire et peut-être déterminant. Le problème est à l'étude.

Ce plan intéressant au niveau de la situation du problème reste un peu vague et théorique car, à moins d'une modification des horaires de travail, une formation continue et approfondie en dehors des heures de bureau impose une charge que tous les adultes ne peuvent assumer. Le problème de l'éloignement des centres culturels a cependant été envisagé. Il est en avance sur la réalité socio-professionnelle. Le Bade-Würtemberg semble être le premier pays en Allemagne et peut-être dans l'Europe des Six à se préoccuper de façon aussi large et systématique de la formation des adultes.

M. T.

SARTIN (P.). — **Les cadres et l'intelligence.** — *Paris, Hachette, 1968. — 20 cm, 235 p.*

Ouvrage de synthèse qui brasse avec aisance la somme des idées véhiculées, depuis quelques années, par une littérature surabondante, sur le malaise des cadres. Fait d'inadaptation à un rôle encore mal défini et à une situation difficile à la charnière des deux mondes, patronal et ouvrier, ce malaise résulte essentiellement d'un mauvais usage du capital d'intelligence que ces cadres représentent : « mauvais usage que chacun fait de son intelligence et... de celle des autres ».

C'est que, le plus souvent, leurs conceptions, leurs méthodes et leurs comportements sont restés d'un autre âge. « Héritiers d'un monde et d'une civilisation qui pendant des siècles ont évolué lentement, où les connaissances acquises, les diplômes conquis, les échelons gravis avaient une sorte de stabilité confortable et rassurante, ils se trouvent brutalement, en quelques lustres, jetés dans un univers où tout ce qui est conquis est aussitôt dépassé.

A la quiétude qui suit l'effort accompli et récompensé, succède aujourd'hui la tension d'un état d'alerte permanent, d'un continuel qui-vive auxquels ils ne sont pas habitués, dont ils n'ont pas toujours compris la nécessité inéluctable et, tout porte à le croire, irréversible... »

Cadres et directions ont beau paraître d'accord pour souligner l'importance des facteurs humains dans l'entreprise, l'ambiguïté de leur attitude s'affirme dès qu'il s'agit de formation, de culture générale, de décentralisation de l'autorité, du progrès de l'information et des communications. Ce qui nous ramène aux problèmes de l'éducation continue, urgence première de nos sociétés industrielles.

L. L.

Enseignement préscolaire

NORVEGE

YDSTIE (G.). — **Forskoleklasser eller skolemodenhets klasser** (Classes pré-scolaires ou classes de maturité scolaire). — In : Norsk Pedagogisk Tidskrift, nos 1-2, 1968, p. 10.

Points de vue sur la possibilité d'introduire une année pré-scolaire facultative. Le financement par les communes. Il ne faut pas confondre la classe pré-scolaire et la classe destinée aux enfants d'âge scolaire n'ayant pas une maturité suffisante.

PAYS SCANDINAVES

HOLMSTROM (G.). — **Nordisk Barnträdgardskongress i Uppsala** (Le congrès nordique sur les jardins d'enfants tenu à Upsal). — In : Skolnylt, n° 17, 15 sept. 1968, p. 319.

Compte rendu de la réunion des jardinières d'enfants nordiques tenue tous les quatre ans. Conférences. La pédagogie spéciale. Le problème des enfants handicapés. Le nombre des enfants. La formation sociale des maîtres.

POLOGNE

KWIATOWSKA (M.). — **Séminaire international de l'enseignement dans les écoles maternelles à Berlin, organisé par le ministère de la République Démocratique Allemande.** — In : Biuletyn pedagogiczny, n° 1/34, 1968, p. 64, Varsovie.

Socialisation de l'enfant à l'école maternelle ; moyens d'organiser le milieu éducatif ; les écoles maternelles en ville et à l'école.

PORTUGAL

SALVADO SAMPAIO (José). — **Ensino infantil em Portugal** (Enseignement pré-scolaire au Portugal). — In : Boletim bibliografico e informativo (Fondation Gulbenkian), n° 8, 1968, pp. 76-105.

Les jardins d'enfants, les écoles maternelles au Portugal. La formation des éducateurs spécialisés.

Cette étude est un historique de ce type d'enseignement au Portugal, ainsi qu'un panorama très complet de l'enseignement pré-scolaire dans son état actuel. Une comparaison avec plusieurs pays européens et avec les Etats-Unis termine l'article.

REPUBLIQUE FEDERALE ALLEMANDE

LUCKERT (H.R.). — **Neue Orientierung in der Vorschulerziehung. Des Lernkonzept der Begabung** (La nouvelle orientation de l'éducation pré-scolaire. Le concept de l'aptitude). — In : Schule und Psychologie, 16e année, cahier 1, 1969, pp. 25-32.

Il faut, dès la petite enfance et progressivement, habituer l'enfant à l'activité intellectuelle. Le développement psychique n'est pas seulement une question de mûrissement intérieur ; il dépend aussi en grande partie des excitations reçues en provenance du monde extérieur.

Mais il paraît insensé de réserver la petite enfance aux influences d'ordre émotionnel et social et de rejeter l'apport intellectuel pour un âge ultérieur, alors que ces deux données devraient s'interpénétrer.

D'autre part, le développement de l'intelligence et des aptitudes peut être considérablement favorisé par un enseignement soigneusemnt organisé à l'âge pré-scolaire et à l'école primaire. Des capacités médiocres peuvent être améliorées par un enseignement approprié dès la maternelle.

Enseignement du premier degré
Passage à l'enseignement secondaire

DANEMARK

CHRISTENSEN (Sv. E.). — **Samspil af flere faktorer nar elever forcader skolen efter 7. klasse** (Plusieurs facteurs jouent lorsque les élèves quittent l'école après la 7e classe). — In : Folkeskolen n° 44, vol. 85, 1er nov. 1968, p. 2240.

L'attitude des élèves à la fin de la 7e classe. Description d'une enquête tendant à examiner pourquoi les élèves quittent l'école. Points examinés et tests divers. L'influence des parents.

Forudsaetninger for udvidet undervisningspligt (Les conditions de la prolongation de la scolarité obligatoire). — In : Folkeskolen, n° 40, 4 oct. 1968, p. 2036.

Points de vue de l'Association des enseignants danois sur la prolongation de la scolarité obligatoire. Révision de la loi scolaire et des programmes d'enseignement. Collaboration intensifiée entre les enseignants. Renforcement du travail social et pédagogique.

Inden undervisningspligtens udvidelse (Avant la prolongation de la scolarité obligatoire). — In : Folkeskolen, n° 40, 4 oct. 1968, p. 2029.

La prolongation de la scolarité obligatoire, une étape de l'extension de l'école primaire. Présentation des grandes lignes du programme d'extension. Aspects sociaux et pédagogiques.

FINLANDE

CULLERT (B.). — **Diskussion kring grundskolenian** (Discussion autour de la neuvième classe de l'école de base). — In : Skolnylt, n° 13, 15 juin 1968, p. 236.

L'organisation de la 9e classe prévue en 1962. Sections et matières à option. Formation professionnelle. Aperçu des modifications introduites en 1967. Rationalisation, cohésion et individualisation. La place des activités manuelles.

ISRAEL

YADLIN (Aharon). — **Des écoles pour tous.** — In : Jalons, n° 14, oct. 1968, pp. 2-6.

Panorama de l'éducation en Israël. La durée de l'enseignement primaire doit être prolongée d'une année. Campagnes en faveur de l'enfant « culturellement désavantagé ». L'éducation post-élémentaire se diversifie davantage, grâce à des bourses d'études.

NORVEGE

DOKKA (H.J.). — **Differensierings problemet i ungdomsskolen : hva na** (Le problème de la différentiation dans les classes supérieures de l'enseignement primaire). — In : Den hogre Skolen, n° 17, 1er nov. 1968, p. 718.

Dans l'attente du plan d'études pour le cycle supérieur de l'école primaire. Faut-il abandonner le système de la différentiation ? Le passage à l'enseignement secondaire. Les matières à option.

GSESSING (H.J.). — **Med Sokelys pa 9-arig skole** (Points de vue sur l'école de 9 ans). — *In : Norsk Pedagogisk Tidskrift, n° 1-2, 1968, p. 39.*

La nouvelle loi sur l'enseignement primaire. L'attitude des élèves à l'égard de l'école. Programmes et aptitudes. Problèmes de discipline. Les nouveaux moyens d'enseignement. Rapports entre les parents et les enseignants.

Kombinasjoner og kompetanse (Combinaisons et compétences). — In : Den hogre *Skolen, n° 9, Oslo, 15 mai 1968, p. 357.*

Le projet de développement du système scolaire. Bases et différentiation. Formation générale et formation professionnelle. Ecoles intégrées et égalité de formation.

LINDBEKK (T.). — **Den niarige skole som demokratiserende faktor** (L'école de 9 ans comme facteur de démocratisation). — In : Norsk Pedagogisk Tidskrift, n° 9, 1968, pp. 369.

L'objet social de l'école de 9 ans. Différences de prestige et de compétence entre les différentes options. L'origine des élèves des diverses sections. Le rapport entre *le milieu et les connaissances. L'influence de la réforme sur les études au lycée.*

RAUBAKKEN (O.). — **Samholdt eller delt undervisning. Bor vi holde pa enhetsskolen** (Enseignement différencié ou non. Faut-il conserver l'école de base ?). — In : Den hogre Skolen, n° 10, 1er juin 1968, p. 420.

Faut-il ou non différencier les classes supérieures de l'enseignement primaire ? Questions de prestige et questions d'efficacité. Les problèmes des élèves inadaptés.

SLETTEN (T.). — **Differensiering i ungdomsskolen** (Différentiation des classes supérieures de l'enseignement primaire). — In : Den hogre Skolen, n° 12, 15 août 1968, p. 525.

Faut-il substituer l'individualisation à la différentiation ? Recyclage des maîtres, rénovation des manuels et des méthodes. Problèmes nouveaux. Etablissement des programmes.

SUEDE

Alternativkurser bibehalls i sprak och matematik *(Les cours alternatifs sont maintenus* en langues et en mathématiques). — In : Skolvärlden, n° 24, 30 août 1968, p. 17.

Présentation de la nouvelle proposition de loi sur l'enseignement primaire. Le maintien de cours à niveau différent dans les classes supérieures. Le problème des « mauvais élèves ». Les besoins d'enseignants. Les locaux.

FRESTAD (A.). — **Endringsforslag fra den svenske grunnskole** (Proposition de modification de l'école de base suédoise). — In : Den hogre Skolen, n° 1, 1er avr. 1968, p. 13.

Le projet *de modification de l'école* de base en Suède. Raisons pédagogiques et économiques. Classes non différenciées et réduction des possibilités d'option. L'enseignement des langues. Répercussions sur la formation des maîtres.

TCHECOSLOVAQUIE

MIROSLAV CIPRO. — K modernimu pojetí povinného vzdelaní (La conception moderne de l'enseignement obligatoire). — In : Pedagogika, n° 4, 1968, pp. 555-578.

Réflexion sur les moyens d'atteindre *les buts principaux de l'éducation générale qui* sont définis de la manière suivante : 1) santé physique ; 2) sens développés, capacité

d'une perception claire ; 3) bonne mémoire ; 4) capacité des opérations logiques précises ; 5) volonté ferme ; 6) fantaisie créatrice (imagination) ; 7) habileté pratique et habitudes utiles ; 8) besoins et motifs convenablement orientés ; 9) attitudes affectives souhaitables ; 10) opinions propres, conviction basée sur des critères d'appréciation.

UNION SOVIETIQUE

ZOLOTAR' (K.I.). — **Preemstvennost' v obucenii** (Continuité en éducation). — In : Sovetskaja Pedagogika, n° 9, sept. 1968, pp. 114-129.

La préparation des enfants à l'école ; le principe de continuité de l'instruction dans les écoles primaires et secondaires.

Enseignement du second degré
Ecole globale, école différenciée

Le débat reste brûlant entre partisans de l'école globale (comprehensive school, tronc commun) et ceux d'une différenciation théoriquement fondée sur les aptitudes des élèves, mais qui reflète surtout les clivages socio-économiques.

AUTRICHE

KAMPMULLER (O.). — **Der polytechnische Lehrgang, ein Weg zur Selbstbildung** (Le cours polytechnique, voie pour la formation de soi). — In : Erziehung und Unterricht, 118e année, cahier 9, nov. 1968, pp. 602-607.

Le cours polytechnique devrait viser quatre buts : 1) éveiller la joie d'apprendre ; 2) donner une formation assez large pour que l'élève puisse choisir ce qu'il veut étudier ; 3) former l'élève aux méthodes d'apprentissage des connaissances ; 4) par son exemple, le maître devrait pousser l'élève à rechercher une plus grande perfection.

DANEMARK

BROGARD (S.). —**Er der krise I gymnasieskolen** (Y-a-t-il une crise dans le lycée). — In : Den hogre Skolen, n° 18, vol. 67, 15 nov. 1968, p. 768.

Points de vue sur l'évolution dans le lycée danois. Les principales critiques adressées à l'école. L'augmentation des élèves et leur attitude à l'égard de l'enseignement. Le manque d'enseignants et leur surcharge de travail.

HOLM (H.). — **Seminarlerekter gar I brechen for h f- uddannelsen** (Un directeur d'école normale défend la préparation à l'enseignement supérieur). — In : Folkeskolen, n° 39, 27 sept. 1968, p. 1984.

Points de vue sur les cours et l'examen donnant accès à l'enseignement supérieur en dehors du lycée. Le niveau des élèves et l'aptitude à l'enseignement supérieur.

ESPAGNE

ESCOLANO (Agustin). — **El problema de la escuela media elemental obligatoria y sus implicaciones organizativas** (Le problème de l'école secondaire élémentaire et et ses implications dans le secteur de l'organisation). — In : Educadores, n° 51, janv.-fév. 1969, pp. 11-32.

Problème de la connexion entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire dans les différents systèmes européens. Analyses des solutions adoptées. Les chan-

gements de structures et leurs implications. Le problème étudié enfin dans un cadre plus strictement hispanique.

EUROPE

SPRINGER (U.K.). — **Recent curriculum developments at the middle level of French, west German and Italian schools** (Les récents développements de l'enseignement dans le premier cycle de l'enseignement secondaire). — In : Report of a study financed by a cooperative Research Grant of the U.S. office of Education, New York, 1967, 206 p.

Les changements de structures intervenus et qui doivent intervenir. Evolution des programmes en France, Allemagne fédérale et Italie.

FINLANDE

Följande steg (Les étapes suivantes). — In : Skolnyt, n° 14, 30 juin 1968, p. 255.

Points de vue sur la réforme de l'enseignement secondaire. Le lycée et la place des autres formes scolaires. Le rôle particulier de la « folkhögskole » (école libre populaire pour adultes).

NORVEGE

HOLTER (H.), **HEM** (L.) et **RASMUSSEN** (E.). — **Noen samfunnsvitenskapelige synspunkter** (Quelques points de vue sociologiques). — In : Norsk Pedagogisk Tidsskrift, n° 6-7, 1968, p. 269.

Points de vue sur le lycée expérimental d'Oslo. Conditions particulières. La démocratie dans l'école. La participation de l'ensemble des élèves. Les rapports entre les élèves et l'école.

Innstilling i fra skolekomiteen av 1965 (steenkomiteen) Norsk lektorlags uttalelse (Proposition I du Comité scolaire de 1965 (Comité Steen). Commentaires de l'Association des enseignants norvégiens. — In : Den hogre Skolen, n° 9, 15 mai 1968, p. 361.

Déclaration des enseignants norvégiens à propos de la proposition relative à l'enseignement des enfants de 16 à 19 ans. Finalité d'une scolarité prolongée. Conception de l'école. Coordination des cours. Niveaux différents. Formation professionnelle. Différentiation. Connaissances et aptitudes.

RAUBAKKEN (O.). — **Trearig og firearig gymnas** (Un lycée de trois ou de quatre ans ?). — In : Den hogre Skolen, n° 19, 1er déc. 1968, p. 807.

Critique de la proposition de rendre la première année d'études au lycée, commune à toutes les sections. Problèmes particuliers pour l'enseignement du latin et des mathématiques. Ne vaut-il pas mieux répartir les études sur quatre ans afin d'élever le niveau ?

REPUBLIQUE FEDERALE ALLEMANDE

L'école globale en Allemagne

On procède actuellement dans toute la République fédérale à des expériences d'écoles globales (Gesamtschulen). Selon le degré de fusion des trois types d'établissements d'enseignement secondaire qu'elles réunissent, on distingue :

— les centres scolaires qui rassemblent, sous un même toit généralement, les trois types d'écoles de formation générale : école primaire supérieure (Hauptschule), collège (Realschule), lycée (Gymnasium) sans toucher à leur individualité ;

— les écoles globales additives ou coopératives qui ont un même directeur et dans lesquelles les professeurs enseignent, en partie, dans les trois types d'écoles à la fois ;

— les écoles globales intégrées qui réalisent la fusion des trois types d'établissement de la 5e à la 10e année scolaire donnant, généralement, lieu à une nouvelle organisation scolaire : enseignement de base pour tous les élèves, cours de différents niveaux, options obligatoires, options facultatives. L'enseignement professionnel peut venir s'y intégrer.

H. Roth, dans « Zur Discussion um die Gesamtschule », 60e année, n° 9, sept. 1968, pp. 569-578, réfléchit sur les avantages de ce que semble vouloir être l'école de demain et qui est encore à l'état expérimental dans les pays industriels.

L'école globale permet un enseignement plus individuel, plus effectif et concilie l'égalité devant l'instruction et la qualité de l'enseignement grâce à son système de cours différenciés à niveaux variés. Elle abaisse les barrières sociales tout en développant au maximum l'individualité de chacun, préoccupation essentielle en ce moment, car la richesse d'un pays s'apprécie maintenant à sa matière grise.

Une véritable révolution du contenu de l'enseignement devra s'accomplir. Les sciences tournées vers le passé reculent au profit de celles qui concernent le présent et l'avenir. Les professions prenant un caractère scientifique, on ne peut plus se préparer à l'exercice de l'une d'elles, à quelque niveau que ce soit, en faisant fi de la science. La scientifisation des différentes disciplines entraîne un certain nombre de conséquences : le latin n'apparaît pas plus doué de valeur formatrice que la pensée scientifique. Il perd donc sa suprématie. La distinction entre matières « faciles » et matières « difficiles » devra disparaître. Elle correspondait souvent plus à des représentations traditionnelles liées au milieu socio-culturel qu'à la réalité. Les sciences appliquées devraient jouir d'une aussi grande considération que les sciences pures, car elles sont indispensables à leur développement. Les mathématiques pourraient très bien s'apprendre à travers les assurances ou l'électronique si certains esprits y trouvent une plus grande motivation. Il faudra un jour reconnaître qu'un examen de pilote demande autant d'intelligence, d'effort et de caractère qu'une grande compétence en latin. On assistera au développement du baccalauréat de forme F (baccalauréat restreint, n'ouvrant que sur certaines études supérieures) qui avec une culture générale plus modeste, mais le même niveau en allemand et en histoire que les baccalauréats classiques met l'accent sur une spécialisation et qui paraît répondre aux nouveaux besoins de la société.

Il semble d'ailleurs que la diversification des sciences, et des professions en résultant, devrait inciter un plus grand nombre de jeunes à poursuivre leurs études. La rigueur scientifique des études faites devrait faciliter par la suite le recyclage et l'éducation continue.

L'école globale devrait associer à la fois la pensée scientifique et la valeur humaniste héritée du lycée et le sens de la réalité caractéristique de l'école primaire.

Il sera indispensable que le nouveau type d'école définisse soigneusement la spécificité de chaque cours, son niveau, son but, sa pédagogie de façon à développer les possibilités de chacun.

Les examens subsisteraient un certain temps et en attendant l'institution de l'école globale intégrée, une échelle de valeur objective permettrait de comparer les résultats dans les différents types d'établissement existant. La réussite à un examen permettrait sur-le-champ ou plus tard de poursuivre des études supérieures. Il n'y aurait plus d'impasse.

L'unification de la formation des maîtres suivrait le progrès de l'intégration. Les maîtres se spécialiseraient dans l'un des trois cycles et non plus dans un type d'établissement.

L'introduction de l'école globale sera lente, car elle n'atteindra sa forme véritable qu'à la suite de nombreux tâtonnements. Elle se heurtera à de nombreuses résistances, car elle met en cause l'enseignement traditionnel.

Gesamtschule. Ein Einblick in die Diskussion (L'école globale. Aperçu sur les discussions suscitées). — In : Bildung und Erziehung, n° 11. 1968, pp. 1-9.

Réfutation souvent détaillée de nombreuses critiques faites aux écoles globales relatives à la prétendue insuffisance du développment des aptitudes des élèves, au risque de nivellement par le bas, de spécialisation précoce, de sacrifice des plus doués aux médiocres.

Die Hamburger und die Gesamtschule (Les Hambourgeois et l'école globale). — In : Bildung und Erziehung, n° 11, 1968, pp. 31-36.

Si une enquête prouve que la majorité de la population de Hambourg approuve un grand nombre des principes sur lesquels repose l'école globale (enseignement commun des élèves doués de l'école primaire et des lycées et collèges dans certaines branches, emploi d'instituteurs dans le cycle inférieur des lycées et de professeurs de lycée à l'école primaire...), elle refuse d'admettre la fusion des trois types d'école traditionnelle. Il semble donc que l'implantation de l'école globale ne puisse se faire que progressivement.

SUEDE

BENGTSSON (J.) et **LUNDGREN** (U.). — **Tidig differentiering och äldre skolformer ger bättre kunskaper än grundskolan** (La différentiation de bonne heure et les formes d'écoles anciennes donnent de meilleurs résultats. — In : Skolvärlden, n° 16, 17 mai 1968, p. 14.

Comparaison entre les résultats obtenus dans l'ancien système scolaire et dans l'école de base actuelle. Les inconvénients d'une différentiation tardive. Les résultats de l'enseignement semblent moins bons dans la nouvelle école.

Den nya skolrevolutionen (La nouvelle révolution scolaire). — In : Skovärlden, n° 28, 4 oct. 1968, p. 38.

La « révolution » de l'école suédoise à la suite de l'augmentation des classes d'âge. La modification de l'organisation. Les nouveaux rapports entre les enseignants et les élèves. Les nouvelles méthodes et l'utilisation des nouveaux matériaux.

Enig riksdag bakom nytt gymnasium 1971 (Assemblée unie derrière le nouveau lycée de 1971). — In : Skolvärlden, n° 36, 20 déc. 1968, p. 12.

L'intégration du lycée, de l'école technique et de l'école professionnelle décidée par le Parlement. La conception de la formation professionnelle.

LUNDH (H.L.). — **Det nya svenska gymnasiet ; *nagra randanteckningar*** (Le nouveau lycée suédois ; quelques notes en passant). — In : Den hogre Skolen, n° 19, 1er déc. 1968, p. 797.

Considérations sur le nouveau lycée suédois créé il y a deux ans. La suppression du baccalauréat. L'augmentation explosive du nombre des élèves. Conditions d'accès. Matières enseignées. Recherches pédagogiques. Attitudes des élèves.

UNION SOVIETIQUE

Nouveau projet de réforme de l'enseignement.

Dans l'introduction d'un manuel publié en 1968 et destiné aux directeurs d'écoles secondaires et supérieures, une commission de l'Académie des sciences de l'U.R.S.S. et de l'Académie des sciences pédagogiques publie les résultats des travaux qu'elle a consacrés aux problèmes suivants :

— passage imminent à un enseignement secondaire obligatoire (7 à 15 ans). Inscrite dans les textes, l'école de huit ans n'est pas encore instaurée dans toutes les Républiques ;

— nécessité d'adapter le caractère et le contenu de l'enseignement secondaire au niveau de développement des sciences, des techniques et de la culture ;

— nécessité de renforcer les liens entre l'éducation et la vie dans les écoles secondaires, et d'assurer une formation polytechnique en liaison avec les exigences de la société et les capacités et désirs de l'élève ;

— diminuer le nombre de cours obligatoires et augmenter les possibilités de matières à option et de travail individuel. La suppression de « matières inutiles » et la possibilité de choix pour les élèves, entraînera une meilleure rentabilité des cours et développera l'initiative des élèves.

La mise en application de cette réforme qui commencera avec l'année scolaire 1969-1970, sera appliquée d'abord à la première classe jusqu'à la 3e (premier cycle), puis de la 4e à la 8e (second cycle). Un 3e cycle comporterait des classes de la 8e à la 11e. On revient donc à la réforme de 1959, qui passait de l'école de dix ans à l'école de 11 ans, réforme abandonnée en 1964 avec l'enseignement polytechnique, et ramenant la scolarité longue à 10 ans. Ce rapport fait donc état d'un retour à l'enseignement polytechnique et à l'école de 11 ans, réforme qui sera mise en place pour la rentrée 1969-1970 (mais les nouveaux programmes progressivement).

Tous les enfants d'âge scolaire entreront dans cette école secondaire d'enseignement général. Cela va dans le sens d'une élévation générale du niveau de culture du pays.

Enseignement supérieur

AFRIQUE

MISSINNE (L.E.). — ***Problèmes concernant l'éducation supérieure en Afrique.*** — In : Revue internationale de pédagogie, vol. XIV, 1968, n° 1.

Problèmes qui se posent aux universités africaines et solutions qui consistent à « africaniser une institution universelle dans son contenu et sa structure ».

Dans le même numéro, M. L.E. Missinne fait une communication relative à l'organisation de l'Institut facultaire de psychologie et de pédagogie de l'Université de Lovanium (Kinshasa).

ETATS-UNIS

La formation d'ingénieurs technico-commerciaux à l'université.

Les difficultés croissantes de fonctionnement de l'industrie ont permis de constater — en France comme dans les autres pays — le besoin qu'ont les entreprises de posséder des cadres ayant une formation bivalente : d'une part, des connaissances scientifiques et techniques suffisantes pour comprendre le travail des créateurs (ingénieurs) et, d'autre part, des connaissances d'administration, de gestion, de marketing, etc...

Les Etats-Unis, et en particulier l'Université du Missouri, spécialisée dans la forma-

tion d'ingénieurs (« Mines », métallurgie...), ont depuis quelques années introduit cette double formation dans les programmes de l'enseignement supérieur. L'Université du Missouri a créé un département des « ingénieurs-administrateurs » (le terme anglais « engineering management » n'a pas d'équivalent exact). Ce département accueille de nombreux étudiants étrangers qui ne trouvent pas de programmes aussi complets dans leur pays.

Le premier programme, réparti sur 4 ans, permet d'obtenir un diplôme de licencié (« Bachelor ») en sciences et en administration. Les cours comprennent une base de chimie, de physique et de mathématiques, équivalente à celle d'un futur ingénieur. De plus, les étudiants apprennent à utiliser les ordinateurs beaucoup plus longuement que dans les écoles d'ingénieurs. Chaque étudiant choisit une discipline d'ingénieur spécialisé pour laquelle il suit 21 heures de cours par semaine. La partie administrative du programme comprend 4 cours d'économie et de comptabilité, des cours de gestion (finance, analyse des coûts, négociation de l'organisation du travail). Ces diverses disciplines sont couronnées par un cours de synthèse sur la fonction de direction en général. Des séminaires sont consacrés à des discussions pratiques menées par des industriels compétents. Quelques heures de cours (optionnels) en sciences humaines complètent la formation du futur cadre d'industrie.

Les élèves ayant obtenu le diplôme « d'ingénieur-administratif » sont suffisamment préparés pour entrer directement dans l'industrie ou les affaires. Ils peuvent également continuer leurs études en vue d'obtenir la maîtrise d'ingénieur-administrateur (master of science in engineering administration).

Le diplôme préalable exigé est soit la simple licence de science ou de mathématiques, soit le titre d'ingénieur. Ce programme « post-gradué » est centré principalement sur les aspects commerciaux et sociaux. Les cours de base concernent l'économie, les finances, le marketing et les relations humaines. La formation générale des étudiants est complétée grâce à des cours optionnels de technologie, de sciences, de mathématiques, de lettres, de sciences sociales, qui approfondissent quelques sujets choisis par l'étudiant. L'enseignement est donc individualisé. Le choix des options détermine la voie que suivra ensuite l'étudiant dans l'un des secteurs de l'industrie : production, vente, relations publiques, etc...

Dans la mesure où la production industrielle dans les pays avancés est désormais dépendante de la distribution, de la découverte de débouchés pour enrayer la surproduction latente, les instituts de formation technico-commerciale sont appelés à se développer rapidement.

Un type d'école supérieure en pleine expansion : les collèges pré-universitaires.

L'une des principales nouveautés qui résulte de la grande explosion scolaire de l'après-guerre et plus particulièrement de la dernière décennie est certainement la naissance d'une forme d'établissement servant de transition entre l'école secondaire — devenue obligatoire — et l'université, chargée de former l'élite et d'avancer indéfiniment dans la connaissance : le collège pré-universitaire (Junior College).

En une dizaine d'années, près de 1 000 collèges pré-universitaires ont été créés. Ils accueillent désormais environ deux millions d'étudiants. Malgré le manque de moyens financiers et des préjugés défavorables au début ils ont su vaincre les obstacles et prospérer très rapidement parce qu'ils répondaient à un besoin réel de la population. En effet, l'école secondaire donne une formation générale, mais ne prépare pas véritablement à une profession d'employé qualifié, que ce soit dans le secteur technique, commercial ou « tertiaire ». Mais l'université ne convient pas à tous pour des raisons d'aptitude intellectuelle et pour des raisons financières.

Le « Junior college » présente les caractéristiques suivantes :

— il est relativement peu coûteux (il existe d'ailleurs des bourses) ;

— il permet à l'étudiant modeste de travailler à mi-temps pour subvenir éventuellement à son entretien ;

— il accueille des élèves de tous âges : dans un même cours, la mère de famille de quarante ans désireuse de rafraîchir ses connaissances peut côtoyer son fils de dix-huit ans et des travailleurs cherchant à obtenir des qualifications supplémentaires en vue d'une promotion. Une grande partie des ces « élèves » n'aurait jamais pénétré dans une université ;

— il offre deux années d'études qui peuvent couronner la scolarité de l'élève et le préparer à un métier ou bien déboucher sur un transfert à l'université en vue d'obtenir une licence (« four year degree »). Environ un tiers des étudiants du « Junior college » terminent un programme donnant un diplôme professionnel, un tiers continue ses études à l'université, le dernier tiers abandonne en chemin, pour des raisons personnelles.

Quatre types de programmes professionnels sont proposés :

— les programmes du domaine commercial (le traitement des données, la vente, les travaux de bureau) ;

— les programmes technico-industriels (assistance des ingénieurs, technologie, dessin industriel, électronique, programmation) ;

— les programmes para-médicaux (assistance dentaire, travail de laboratoire, études d'infirmières) ;

— les programmes conduisant à des emplois dans les services publics.

Les programmes « académiques » sont les mêmes que ceux des première et deuxième années d'université. Les « Junior colleges » participent également à l'éducation permanente et aux loisirs culturels. De nombreux cours du soir et du samedi sont organisés pour les adultes dans un but professionnel ou purement récréatif.

L'avenir des collèges pré-universitaires semble bien préparé. Les deux difficultés qu'il leur faudra surmonter sont : une certaine pénurie de professeurs formés dans l'esprit de ces établissements qui se veulent originaux par rapport à l'enseignement des universités (la croissance des « Junior colleges » a été plus rapide que la formation de professeurs spécialistes) et d'autre part, le problème du financement, supporté en majorité par les contribuables. Le Gouvernement fédéral, au titre du décret sur le développement de l'enseignement professionnel supérieur et les Etats commencent à leur apporter une aide financière. Les universités entreprennent l'élaboration de programmes pédagogiques post-gradués pour satisfaire dans un avenir proche à la demande de professeurs.

NORVEGE

BRAATEN (L.J.). — **Studen-sentrert « undervisning »** (Un « enseignement » centré sur les étudiants. — In : *Norsk Pedagogisk Tidskrift*, n° 9, 1968, p. 390.

La crise d'autorité des étudiants. Les méthodes pédagogiques et la participation des étudiants. La psychologie et la thérapeutique de la co-gestion.

PAYS-BAS

Hoger beroepsonderwys en universitair onderwys (Enseignement professionnel supérieur et enseignement universitaire). — In : Documentatieblad, n° 12, 1968, p. 536.

Le rôle grandissant de ces deux formes d'enseignement supérieur dans l'ensemble social exige leur coordination, en gardant le caractère propre à chacun d'eux. Nécessité d'une plus grande diversité des différentes formes d'enseignement supérieur. Deux commissions s'occupent de ces problèmes : la Commission d'étude pour la coordination de l'enseignement technique scientifique et l'enseignement technique supérieur et la Commission pour la coordination de l'enseignement secondaire et les diverses formes d'enseignement universitaire.

POLOGNE

CYRANKIEWICZ (J.). — **Objectif des études supérieures.** — In : Zycie Szkoty wyzszej, Varsovie, n° 5, 1968, p. 8.

Effort de la Pologne pour le développement des cadres, de l'administration. Prix de de revient d'un étudiant. Manque d'éducation patriotique familiale. Les événements de mars 1968 : des psychoses émotionnelles organisées.

KIETLINSKA (Z.). — **Examen de conscience pédagogique.** — In : Zycie Szkoty Wyzszej, Varsovie, n° 4, 1968, p. 12.

L'échec du travail pédagogique. Résultat : les événements du printemps à Varsovie.

SUEDE

Ukas tills vidare (Ukas en attendant). — In : Skolvärlden, n° 17, 31 mai 1968, p. 3.

Le problème des échecs aux examens universitaires. Présentation du projet de réforme de l'enseignement supérieur Ukas. La nouvelle planification des études et la réduction du choix des élèves.

SACO - ja med förbehall till ukas (SACO - un oui sous réserve pour Ukas). — In : Skolvärlden, n° 20, 5 juil. 1968, p. 19.

Points de vue de l'Organisation centrale des universitaires suédois sur la proposition de réforme de l'enseignement supérieur. La nécessité d'adapter les études aux débouchés. De plus grandes possibilités de choix.

ZAMBIE

HOPPER (M.W.). — **Correspondence studies in the University of Zambia** (Enseignement par correspondance à l'université de Zambie). — In : Education News, oct. 1968, pp. 17-19.

La République de Zambie, ancienne Rhodésie du Nord, a inauguré sa première université en 1966 avec quelques centaines d'étudiants, mais qui atteindront 5 000 en 1970, grâce à l'énorme développement de l'enseignement secondaire.

Il fallait résoudre immédiatement le problème de l'éducation supérieure des personnes dispersées dans le pays et ne pouvant interrompre leur travail pour reprendre des études à plein temps en université. Aussi a-t-on créé en même temps un centre d'enseignement par correspondance en prenant pour modèle le centre de l'Université de New England, en Australie, qui fonctionne remarquablement. Les résultats obtenus aux examens par les étudiants lointains ont été excellents, comparés à ceux des étudiants à plein temps. En effet, les premiers sont hautement motivés : ils ont généralement poursuivi leurs études secondaires au prix de nombreuses difficultés et souhaitent compléter leur instruction pour améliorer leur situation et aider au développement du pays.

Une équipe spécialement formée s'occupe de mettre au point l'impression des cours et la circulation des devoirs. D'autre part, tous les élèves font un stage à l'université dans le courant de l'année pour éviter les écueils bien connus de l'enseignement à distance.

Si l'expérience de l'université de Zambie se révèle à longue échéance fructueuse, elle pourra être reprise avec profit par de nombreux pays africains en voie de développement qui connaissent actuellement de grandes difficultés pour élargir le rayon d'action des universités.

Constructions scolaires - Equipement

AMERIQUE LATINE

Administration et entretien des locaux scolaires. — In : Conescal, n° 10, avr. 1968.

Dans ce numéro spécial, M. Boarin expose tout d'abord les raisons de l'accroissement des effectifs scolaires au Brésil (surtout dans la région urbaine du Grand Sao Paulo. Cet accroissement est dû à deux facteurs : d'une part, l'accroissement démographique et la participation de plus en plus importante de certains secteurs sociaux, auparavant marginaux, aux bénéfices autant qu'aux besoins qu'a créés la vie moderne dans les grandes cités ; d'autre part, une politique gouvernementale qui tend à réduire le nombre d'enfants qui ne fréquentent pas les écoles. Cette augmentation des effectifs scolaires a entraîné un déséquilibre entre l'accroissement rapide de la demande et les sommes prévues chaque année pour l'instruction et pour la construction de nouveaux établissements scolaires.

Après avoir donné des exemples concrets, l'auteur fait le point du travail réalisé, ou en voie de réalisation. Il signale que l'on étudie actuellement de nouveaux modèles types de locaux scolaires pour chaque région du pays (côte, montagne ou forêt) et pour chaque niveau : écoles primaires, secondaires, polytechniques régionales (c'est-à-dire post-secondaires) et collèges régionaux. C'est ainsi qu'a été également mise au point la salle type pour le Centre Educatif Communal des Andes (école rurale des Andes) dont sept exemplaires doivent être construits.

De l'article de M. Orlandini, consacré à « l'entretien des écoles primaires en Argentine », nous retenons entre autres, à titre d'exemple, qu'un minutieux programme de construction, prévu pour 1971, a été élaboré. Pour cela, on a pris en considération tous les problèmes posés par l'évolution du système éducatif à tous les niveaux, l'influence que les changements dans la structure urbaine peuvent exercer sur lui, et l'accroissement démographique, ce qui permet de prévoir approximativement les effectifs scolaires pour 1971. C'est ainsi qu'établi sur ces bases, le plan de la municipalité d'Osasco envisage la construction de bâtiments fonctionnels, situés à un emplacement idéal, ce qui permet d'acquérir à l'avance les terrains nécessaires et de fixer l'ordre de priorité selon lequel ils devront être érigés.

Signalons encore le cas spécifique du Chili. Du fait de sa situation géographique, les conditions climatologiques varient dans ce pays, du Nord au Sud et d'Est en Ouest, et les intempéries peuvent avoir des effets différents. Aussi, pour trouver une solution au problème économique posé par les constructions scolaires, le gouvernement a entrepris, depuis trois ans, une action de grande envergure qui s'appuie sur la population. C'est ainsi que, pendant les vacances, les étudiants aident au montage d'écoles préfabriquées. Pour cela, les étudiants forment des groupes de travail et sont encadrés par des spécialistes désignés par la S.C.E.E. (Société de construction et d'établissements éducatifs).

Cette contribution de tous à la politique d'expansion scolaire ouvre de vastes perspectives d'avenir et permet de prévoir la construction des écoles primaires rurales et urbaines qui seront à la charge des municipalités, des syndicats et des « centres pour le progrès » ; l'Etat sera ainsi en mesure de s'occuper des établissements d'enseignement secondaire et supérieur.

DANEMARK

Hvordan mere paedagogisk hensigts maessigt skolebyggeri (Comment améliorer les constructions scolaires du point de vue pédagogique). — In : Folkeskolen n° 43, vol. 85, 25 oct. 1968, p. 2194.

Expériences diverses relatives aux constructions scolaires. Comment adapter les bâtiments aux nouvelles exigences et méthodes pédagogiques. Collaboration entre enseignants et architectes.

SUEDE **Läraruppslag ger helt nya skolor** (Les idées des enseignants donnent lieu à la construction d'écoles entièrement nouvelles). — In : Skolvärlden, n° 35, 6 déc. 1968, p. 15.

La collaboration des enseignants aux projets de construction scolaire. Les besoins de la nouvelle école vus par les maîtres. Le dialogue entre l'architecte et l'enseignant. Exemples d'écoles « différenciées ».

UNION SOVIETIQUE **CUPRUNOV** (D.I.). — **Kazdomu tehnikumu - polnocennuju laboratornuju bazu** (A chaque collège technique une base de laboratoire à pleine valeur). — In : Srednee Special' no Obrazovanie, n° 5, mai 1968, p. 24.

Propositions concernant la modernisation de l'équipement des collèges techniques en Union Soviétique.

Enseignement des adultes

ETATS-UNIS **ELLEVOOD** (Caroline). — **Second chance for women** (Une deuxième chance pour les femmes). — In : Adult Education, nov. 1968, pp. 221-224.

Les éducateurs pour adultes américains se sont rapidement intéressés au recyclage des femmes mariées d'environ 35 ans qui ont élevé leurs enfants et peuvent à nouveau remplir un emploi. Il existe à New York de nombreux programmes intéressant ces « élèves ».

L'un des centres pionniers dans ce domaine est le « Centre Sarah Lawrence pour l'enseignement permanent » qui a obtenu en 1962 des subsides de la Fondation Carnegie pour inaugurer un programme spécifique destiné aux mères de familles qui veulent reprendre leurs études supérieures interrompues par le mariage, sur la base d'une formule à mi-temps.

Le Centre Sarah Lawrence propose des cours jusqu'au niveau de la maîtrise dans les lettres et sciences humaines et coopère avec des universités pour former des bibliothécaires, des assistantes sociales, des professeurs. Les candidates sont tout d'abord conseillées et orientées ; au besoin on les dirige vers d'autres établissements susceptibles de leur fournir l'enseignement adéquat.

Le Centre Barnard est plutôt destiné aux femmes de la classe moyenne et offre des cours non dirigés vers un diplôme universitaire. Les élèves ont déjà suivi un enseignement supérieur et veulent se préparer à un métier précis.

L'Université de New York s'ocupe depuis longtemps de l'éducation des adultes et a fondé un « centre de renseignements et de planning pour les carrières féminines ». Le service de conseil est gratuit et concerne aussi bien les études de niveau secondaire que supérieur.

Un autre centre éducatif, le « Women's Talent Corps », se consacre aux femmes de milieu économiquement faible ayant une instruction réduite. On les prépare à des emplois d'aides dans les écoles, les hôpitaux, les centres sociaux.

Le programme comprend six semaines d'instruction générale et huit semaines de stage de formation pratique. Des discussions, des visites professionnelles sont organisées par les éducateurs. Aucun diplôme scolaire n'est nécessaire pour suivre ce cours.

Les femmes considèrent leur travail avec beaucoup d'enthousiasme et ces programmes rencontrent un vif succès et le désir de coopération, d'innovation.

GRANDE-BRETAGNE

MAC DOWELL (D.), **BRENNAN** (T.). — **Non vocational classes ; is there a social barrier ?** (Les cours non professionnels ; y-a-t-il une barrière sociale ?). — In : Adult Education, janv. 1969, pp. 302-307.

Les cours purement académiques n'intéresseront guère la population ouvrière qui n'avait pas réussi dans le contexte scolaire obligatoire. Mais on a cru que les cours non traditionnels conçus comme une *nouvelle forme de loisir, pourraient* attirer les travailleurs non spécialisés.

Les études statistiques, faites sur des échantillons de population assez réduits, contredisent cet espoir. Le pourcentage de travailleurs peu instruits au cours du soir est de l'ordre de quelques unités.

Le problème principal est sans doute celui de la communication, le recrutement des élèves adultes se faisant généralement par relations. Aussi faudrait-il que les organisateurs de cours de type *récréatif parviennent à recruter des groupes* de travailleurs se connaissant déjà, afin de créer un climat de confiance. Dans l'alternative contraire, ces cours ne profiteraient pas aux catégories de la population qui en ont le plus besoin.

L'essor de l'éducation permanente.

Un important effort est réalisé en Grande-Bretagne pour permettre aux jeunes, après la scolarité obligatoire et aux travailleurs adultes, de reprendre et de compléter leurs études en fonction de leurs besoins professionnels. L'ensemble de cet *enseignement « post-scolaire » s'intitule « further* education » et recouvre plusieurs secteurs correspondant aux catégories de population intéressées.

La formation professionnelle des jeunes.

Une loi sur l'apprentissage, l' « Industrial Training Act », en 1964, a permis de lancer des programmes de formation professionnelle à temps partiel pour les jeunes de 16 ans qui entrent directement dans l'industrie au sortir de l'école et apprenaient jusqu'à présent le métier d'ouvrier sur le tas. Nombre de *jeunes* apprentis bénéficient d'une journée payée par semaine pour suivre des cours techniques dans un institut d'enseignement complémentaire (« college of further education »).

A l'issue de deux années d'études à temps partiel et d'apprentissage, l'élève peut obtenir un « Certificat National » de technicien et, deux ans plus tard, un certificat supérieur. Il est ensuite possible aux élèves brillants de rejoindre l'université au même titre que les étudiants *ayant reçu une formation scolaire traditionnelle* et passer le certificat général d'éducation.

Les Instituts d'enseignement complémentaire fournissent aussi des cours à plein temps et des cours sandwich (six mois de cours et six mois de stage dans l'industrie, par an) pour les adultes de plus de 18 ans, qui conduisent au diplôme national primaire et supérieur.

L'enseignement supérieur para-universitaire.

Il existe également un Conseil national autonome qui attribue des diplômes équivalents à ceux de l'université : le « Council for National Academic Awards ». Ce Conseil, formé de professeurs d'université qui contrôlent rigoureusement le *niveau des études*, est en liaison avec des collèges polytechniques (« Polytechnics ») qui accueillent des étudiants à plein temps désireux de préparer des diplômes inférieurs ou égaux à ceux de l'université. Cette cinquantaine de collèges reçoit en majorité des élèves techniques ou commerciaux et peu d'élèves en sciences humaines.

Les collèges polytechniques s'efforcent de rester plus proches des problèmes concrets du monde industriel qu'à l'université.

Les activités culturelles.

Les divers cours et activités proposés ne visent pas uniquement à la promotion professionnelle, mais aussi à la culture générale. Il existe, à l'Université d'Oxford, *un collège (le « Ruskin College ») ouvert aux adultes sans conditions d'admission*, dans lequel les étudiants peuvent choisir différents cours de sciences humaines et éventuellement obtenir un diplôme en sciences sociales, pourvu qu'ils soient capables de suivre les programmes avec succès.

La plupart des villes et des bourgades offrent de nombreux cours du soir qui attirent de plus en plus d'adultes sans objectif professionnel. Le choix des matières est très grand : langues vivantes, mathématiques, mécanique, couture, cuisine, etc... *Les cours sont donnés dans des écoles. Les unités scolaires organisent* également, dans le cadre culturel, des visites, des voyages, des fêtes, etc...

En campagne, les unités scolaires qui regroupent l'enseignement maternel, primaire, secondaire et permanent se nomment des « collèges de villages » et sont chargés de fournir à tous, jeunes et adultes, un enseignement adapté à leurs besoins et des loisirs de toutes sortes (stages artistiques, bals, sports...). Ils permettent aux jeunes des régions rurales de ne pas se sentir coupés de moyens de perfectionnement et des possibilités de loisirs offertes aux citadins.

L'intérêt que la population britannique adulte porte à l'éducation permanente peut être évalué grâce aux statistiques : un million et demi d'adultes (plus de 18 ans) suivent des cours du soir pour se cultiver et se distraire et près d'un million d'étudiants suivent des cours pour obtenir des diplômes et une promotion sociale.

SUEDE **Stimulerande arbete men nya bestämmelser oroar** (Un travail stimulant, mais les nouveaux règlements inquiètent). — In : Skolvärlden, n° 17, 31 mai 1968, p. 7.

La nouvelle réglementation de l'enseignement des adultes. L'éducation des horaires. Le choix des sections. Les élèves.

SUISSE **LINDGREN** (Dr. A.). — **Volksschule und Volkshochschule** (Ecole primaire et université populaire). — In : Archiv für das Schweizerische Unterrichtswesen, 53e année, 1967, pp. 159-184.

Pour répondre aux besoins d'instruction et de culture des adultes, on peut envisager de créer divers types d'établissements. Mais l'université populaire, continuation institutionnelle de l'école primaire, semble la mieux placée pour atteindre ce but.

Orientation scolaire et professionnelle

ESPAGNE **50 000 jeunes Espagnols ont reçu une formation professionnelle pendant leur service militaire.** — In : Es. la semaine espagnole, n° 325, 30 déc. 1968, p. 7.

La promotion professionnelle dans l'armée comprend 45 spécialités professionnelles de l'agriculture, de l'industrie et du secteur tertiaire.

C'est ainsi qu'au cours du mois de décembre, 6 500 soldats ayant appris un métier, sortiront des 120 centres de formation professionnelle installés dans 59 villes de garnison.

PAYS-BAS

I.T.O. en leerlingenwezen (L'enseignement technique spécial (individuel) et le système d'apprentissage). — In : Documentatieblad, n° 12, 1968, p. 534.

On constate une hésitation de l'industrie par rapport aux élèves de ces écoles, qui se trouvent dans une impasse dans le cas où ni l'enseignement professionnel, ni le système d'apprentissage ne leur offrent des perspectives.

REPUBLIQUE FEDERALE ALLEMANDE

HETZER (H.). — **Grundprobleme der technische Erziehung** (Problèmes fondamentaux de l'éducation technique). — In : Lebendige Schule, 23e année, n° 8, août 1968, pp. 279-292.

Préparer l'enfant à la vie qui l'attend suppose que l'adulte le familiarise aussi avec le monde de la technique. Il doit lui faciliter l'expérimentation des phénomènes naturels et lui en donner très tôt l'explication. Il doit développer en lui le sens du respect des lois naturelles, lui insuffler la confiance dans la technique, l'admiration pour les réalisations humaines et le sens des responsabilités encourues. L'enfant entrera alors avec ardeur dans le monde de la science et de la technique qui s'ouvre à lui.

SUEDE

Yrkesvalslärare pa gymnasial niva (Les professeurs d'orientation professionnelle dans les classes du lycée). — In : Skolvärlden, n° 33, 15 nov. 1968, p. 3.

L'augmentation du nombre d'élèves dans l'enseignement secondaire et le retard dans le choix professionnel. L'adaptation des études aux besoins du marché du travail. La place de l'orientation professionnelle dans le lycée.

MARKGREN (O.). — **Yrkesvalslärare bör utnyttjas pä gymnasiala stadier** (Il faut utiliser les personnes responsables de l'orientation professionnelle dans les lycées). — In : Skolvärlden, n° 31, 1er nov. 1968, p. 14.

Nécessité de renforcer la formation professionnelle dans les lycées. Les répercussions des réformes scolaires sur le choix d'une profession. Un meilleur contact avec les élèves. Collaboration avec diverses autorités sur le marché du travail.

Enfance inadaptée

FRANCE

L'emploi et l'insertion sociale des déficients mentaux. — In : Réadaptation, n° 155, déc. 1968, 48 p. (numéro spécial).

Les déficients mentaux posent des problèmes d'insertion sociale difficiles à résoudre : trouver un emploi stable, adapté à leur déficience (lenteur, fatigabilité) et rémunéré... Sans ce débouché professionnel au terme de leur éducation, tous les efforts d'adaptation et de perfectionnement faits tout au long de leur enfance et de leur adolescence sont vains : les déficients mentaux « livrés à eux-mêmes » régressent inévitablement. Ce numéro spécial fait le point de la situation en France dans ce domaine.

NORVEGE

ROISE (F.). — **Radgivning og hjelpeundervisning** (Orientation et enseignement spécial). — In : Norsk Pedagogisk Tidskrift, n° 1-2, 1968, p. 15.

L'enseignement spécial des enfants handicapés dans la nouvelle école de 9 ans.

Les inconvénients d'une loi spéciale sur cet enseignement. L'organisation de l'orientation pédagogique et psychologique. Le manque de psychologues scolaires.

SUEDE

Terapiskola - försök i sverige (Ecole thérapeutique - expériences en Suède). — In : Skolnylt, n° 18, 30 sept. 1968, p. 338.

Comment *créer une forme d'école* adaptée aux élèves des classes dites d'observation. Les dangers de l'isolement des autres classes dans une école normale. Une école thérapeutique spéciale avec un personnel très complet. L'importance des contacts humains.

UNION SOVIETIQUE

ZYKOVA (V.I.), **KAMYKOVA** (Z.I.), **ORLOVA** (A.M.). — **Ob ucascihsja s zamedlennym tempom razvitija** (*Sur les élèves retardés*). — In : Sovetskaja Pedagogika, n° 10, oct. 1968, pp. 58-69.

Evaluation des observations effectuées par les collaborateurs de l'Institut de recherches psychologiques de l'Académie des Sciences pédagogiques soviétique ; tableaux.

Horaires et vacances

FINLANDE

ABERG (N.E.). — **Välbetänkt delreform : femdagarsvecka höst och var** (Réforme partielle souhaitée : semaine de cinq jours à l'automne et au printemps). — In : Skolnylt, n° 19-20, 15 oct. 1968, p. 359.

Quelques expériences de la semaine de cinq jours. La possibilité de limiter la réforme à certaines époques de l'année. Comment rattraper les samedis libres. Autres conséquences et problèmes des loisirs.

FRANCE

Vers une réorganisation des vacances scolaires.

Les vacances d'été pour l'année 1969 viennent d'être fixées : à partir du 28 juin pour tous les élèves, jusqu'au 7 septembre pour les élèves du premier degré et jusqu'au 15 septembre pour ceux du second degré. Le découpage de la France en deux zones décidé en 1964, pour favoriser l'étalement des congés, n'ayant pas produit le résultat escompté, a été abandonné.

Partant de *l'échec de cette expérience, le ministre de l'Education nationale a décidé* de donner dorénavant priorité aux besoins des élèves et des étudiants. D'où son projet de réaménager l'année scolaire en la divisant en deux semestres coupés par des vacances d'été de deux mois et des vacances de février dont la durée n'est pas précisée (15 jours ? 3 semaines ? un mois ?), ce qui entraînerait une réduction de la durée des vacances de Noël et de Pâques. Le découpage en deux zones serait maintenu pour les vacances de février. Ce réaménagement de l'année scolaire nécessiterait une remise en question de la semaine *scolaire* : congé le samedi après-midi et le mercredi matin, sports le mercredi après-midi.

Cette division en semestres aurait entre autre l'intérêt de favoriser les échanges entre étudiants, ce système fonctionnant dans de nombreux pays.

Médecins, pédagogues et psychologues sont dans l'ensemble d'accord sur les principes de ces modifications. Les parents d'élèves sont favorables à un raccourcissement du temps des vacances au *profit d'une année scolaire mieux organi-*

sée. Ils se demandent toutefois comment les parents auront les moyens d'offrir des vacances à leurs enfants pendant l'hiver. Les enseignants qui voient dans ce projet leurs jours de vacances passer de *120 à 100 jours craignent que la division* en semestres n'aboutisse en fin de semestre à une usure physique et nerveuse pour les élèves comme pour les enseignants.

Les syndicats demandent au ministre de l'Education nationale de mettre la question à l'étude dans le cadre des discussions qui ont lieu actuellement sur la rénovation pédagogique.

Disciplines

1. LANGUES CLASSIQUES : PARTISANS ET ADVERSAIRES

ETATS-UNIS

Pros and cons Latin (Partisans et adversaires du latin). — In : School and society, 23 nov. 1968, pp. 427 et 446.

Le déclin de l'étude du latin constaté dans diverses « High schools » américaines depuis quatre ans correspond à l'introduction d'une langue étrangère étudiée pendant quatre ans (bien souvent les lycéens n'étudiaient chaque langue étrangère que pendant deux ans, ce qui donnait un résultat décevant).

Exemple cité de l'Institution supérieure de Mount Holyoke : parmi les étudiants qui y entrent actuellement, 57 % ont étudié du latin au lycée lorsque, quatre ans plus tôt, ils constituaient 83 % du total. Par contre, l'étude du français, dans la même période, a largement progressé.

La majorité des professeurs considère le déclin du latin comme une erreur et une preuve de « l'anti-intellectualisme de ce pays ». D'autres pensent cependant que trop d'étudiants avaient une connaissance insuffisante du latin et que l'étude prolongée d'une langue vivante est finalement préférable à une dispersion des efforts.

2. LANGUES MODERNES

AFRIQUE

Table ronde sur les langues africaines. — In : Présence Africaine, n° 67, 1968, pp. 53 à 74.

La table ronde sur les langues africaines organisée par la Société Africaine de Culture (S.A.C.) a eu lieu en 1968 à Paris. Elle a réuni des universitaires des différents Etats d'Afrique et a consacré trois séances à ses travaux.

Dans la première partie du débat, les participants ont discuté des problèmes généraux que pose l'utilisation des langues africaines dans l'enseignement.

La deuxième partie de la discussion se portait sur la politique linguistique, l'effort pour l'étude et l'utilisation des langues africaines.

La troisième partie du débat a été consacrée aux responsabilités des « élites » africaines dans « l'élaboration et l'application d'une politique linguistique et culturelle scientifique, moderne et en tous points conformes aux aspirations des peuples africains. »

Deux documents en annexe complètent cette table ronde.

Le premier document (Promouvoir une littérature africaine, par Vincent Foutchantsé) « résume une information sur l'effort que l'Institut International des Langues et Civilisations Africaines a déployé pour la promotion des cultures que celles-ci portent ».

Le deuxième document, en anglais (The language problem and the African personality) se rapporte à quelques écrivains qui « ont contribué à l'élaboration d'une littérature négro-africaine méconnue mais authentique à la fois par ses créateurs et ses instruments ».

FRANCE

Phonétique et langage. — In : Société Alfred Binet-Théodore Simon, 68e année, VI-1968, n° 505, 150 p.

Un numéro spécial : presque un manuel de phonétique descriptive, de démutisation et d'orthophonie, rédigé par F. Fourgon. En complément : « Le retard de langage et sa rééducation », par M. de Maistre, et « Langage et arithmétique », par D. Sadek-Khalil.

NORVEGE

OLSEN (A.). — **Skoleloven og sameskolen** (La loi scolaire et l'école des Lapons). — In : Norsk Pedagogisk Tidskrift, n° 1-2, 1968, p. 20.

Le problème de la scolarité des enfants lapons et l'enseignement de leur langue. L'enseignement du norvégien aux enfants de langue lapone.

STOLEN (L.). — **Forsok med eit nytt opplegg i engelsk pa reallina i gymnaset** (Essai d'une nouvelle méthode d'anglais dans la section des sciences du lycée). — In : Den hogre skolen, n° 14, 15 sept. 1968, p. 613.

Expériences dans l'enseignement de l'anglais. Utilisation des laboratoires de langues. Un magnétophone pour les devoirs à la maison. L'accent mis sur la pratique de la langue. Aspects économiques.

PAYS NORDIQUES

BJORGE (J.) et **DANIELSEN** (A.J.). — **Eksaminasjon og test i sprak** (Examination et tests en langues). — In : Den hogre skolen, n° 6, 1er avr. 1968, p. 242.

Compte rendu de la réunion de l'Association Scandinave de Linguistique appliquée. L'objet de l'enseignement des langues. Connaissances et aptitudes. Le contrôle des connaissances.

STOLEN (L.). — **Nordisk samarbeid om sprakundervisning** (Collaboration nordique dans l'enseignement des langues). — In : Den hogre skolen, n° 14, 15 sept. 1968, p. 624.

Réunion des enseignants des langues modernes des pays nordiques. Comparaison entre les programmes d'études. Conception de l'enseignement du français. Les laboratoires de langues. Perspectives d'avenir.

POLOGNE

KOWALINSKI (P.). — **Programme d'anglais, en première année de lycée, après un an d'expérience.** — In : Jezyki obce w szkole, n° 4, 1968, Varsovie, p. 225.

Méthodologie de l'enseignement de l'anglais. Efficacité de la méthode audio-visuelle. Conclusions.

3. LECTURE - LANGUE MATERNELLE ET LITTERATURE

DANEMARK

RASMUSSEN (B.). — **Avisen i danskundervisningen** (Le journal dans l'enseignement du danois). — In : Folkeskolen, n° 34, 23 août 1968, p. 1688.

Le but de l'utilisation des journaux dans l'enseignement du danois. Exposés écrits et oraux. Compréhension du texte. Modalités et résultats.

ITALIE

CALONGHI (Luigi). — **Ricerche sui metodi per l'insegnamento della lettura** (Recherches sur les méthodes pour l'enseignement de la lecture). — In : Orientamenti pedagogici, n° 90, nov. 1968, pp. 1191-1227.

Une étude critique de l'efficacité des méthodes employées dans l'enseignement primaire pour apprendre la lecture. Toutes les méthodes du type « global » sont l'objet d'une attention particulière.

Toutes ces recherches méthodologiques montrent la nécessité d'une planification poussée et d'expérimentations effectuées par des groupes de contrôle.

4. EDUCATION CIVIQUE - HISTOIRE - GEOGRAPHIE

BELGIQUE

ELOY (G.). — **Le nouveau programme d'histoire en 3e degré primaire.** — In : Bulletin d'information, 3e année, n° 9, nov. 1968, pp. 29-36.

La conception de l'histoire dans ces classes tient largement compte de la réalité psychologique des élèves. L'enseignement de l'histoire sera aussi actif que possible. L'accent principal sera mis sur quelques aspects de la société humaine étudiée à partir du milieu immédiat.

FRANCE

Recherche en histoire-géographie-éducation civique au lycée pilote d'Enghien. — In : Historiens et géographes, n° 214, déc. 1968, pp. 199-218.

Compte rendu d'une expérience de travaux dirigés en histoire-géographie et instruction civique. Les conclusions sont pessimistes : les professeurs ont pu constater l'oubli patent de ce qui a été appris et l'ignorance de l'essentiel ; ils incriminent la nature même de l'enseignement, fondé sur des programmes exhaustifs et impératifs. Le rapport « acquisitions des connaissances-nombre d'heures de travail » démontre un rendement dérisoire.

Ces conclusions ont amené les professeurs engagés dans cette recherche à définir les nouvelles directions que doivent prendre les conceptions et la pratique de leur enseignement. Une révision fondamentale doit être entreprise de toute urgence, renonçant à l'encyclopédisme traditionnel, et adaptant le principe d'un enseignement thématique facilitant l'actualisation et la coordination interdisciplinaire.

Un chapitre du numéro 79 des Cahiers Pédagogiques (novembre 1968) intitulé « propositions » est consacré notamment à l'histoire et la géographie dont une refonte totale est envisagée. Les auteurs accusent l'encyclopédisme des programmes qui débouchent sur un morcellement des connaissances et n'aboutissent à aucune conception d'ensemble. La vie économique et sociale ne tient, en histoire, qu'une place secondaire. En géographie, le déterminisme du milieu naturel reste le substratum fondamental et ne donne pas aux structures politico-économiques

la place importante qui leur revient. Un exemple d'aménagement des programmes est proposé : pour la classe de 4e et pour la classe terminale. Pour la classe terminale, ce projet prévoit un enseignement global de l'histoire, de la géographie et de l'instruction civique, afin d'éviter les répétitions et pour faire apparaître les événements historiques dans leur ensemble. La prédominance des problèmes économiques pour la compréhension de l'époque contemporaine rend en effet indispensable l'étude d'un pays ou d'un continent sous un aspect à la fois historique et géographique.

La nécessité d'approfondir et de rénover la notion d'éducation civique, ses rapports avec les nouvelles conceptions de l'enseignement de l'histoire et de la géographie ont été mis en lumière dans un stage qui s'est déroulé au C.I.E.P. de Sèvres, en novembre 1968 et dans une journée d'études, tenue au lycée Louis Le Grand en janvier 1969.

Il a été également débattu de cette nécessité à un stage consacré sous l'égide de la campagne d'éducation civique européenne aux stéréotypes nationaux, stage de Bruges, septembre 1968, dont les conclusions ont été publiées dans le n° 14-15 de « Civisme européen », décembre 1968-janvier 1969.

TEXIER (Jean-C.). — **La jeunesse française et la vie politique.** — In : Revue française de science politique, vol. XVIII, n° 6, déc. 1968, pp. 1245-1261.

Compte rendu d'une enquête portant sur 1 600 élèves des lycées Buffon (garçons) et Duruy (filles), sur le thème « rapports des jeunes avec la politique ». Les jeunes lycéens et lycéennes s'intéressent à la politique. Si, dans l'ensemble, les jeunes filles montrent pour elle moins d'intérêt que les jeunes gens, ce décalage des intérêts est cependant moins important que celui qu'on a pu constater entre les hommes et les femmes adultes, au cours d'enquêtes antérieures. Sans être hostiles aux partis, les jeunes ne se sentent pas directement concernés par eux ; ils semblent rechercher une « information politique », plutôt qu'une action politique. Souci d'information parfaitement motivé d'ailleurs, si l'on en juge par la faiblesse de leurs connaissances politiques de base, mise en lumière par l'enquête. On doit toutefois noter que la majorité des élèves interrogés appartiennent aux milieux socio-économiques dits favorisés. Il serait souhaitable d'élargir cette enquête à d'autres établissements, par exemple aux collèges d'enseignement technique et aux lycées techniques.

NORVEGE

NAESS (T.). — **Geografi som samfunnsfag i gymnaset** (La géographie comme science sociale dans le lycée). — In : Den hogre Skolen, n° 16, 15 oct. 1968, p. 692.

La géographie comme science sociale. Différents aspects de la matière enseignée. Son rôle formateur. Il ne faut pas diviser la matière.

PAYS NORDIQUES

STANG (J.L.). — **Samfunnsfag pa gymnasniva** (Les sciences sociales dans le lycée). — In : Den hogre Skolen, n° 15, 1er oct. 1968, pp. 666.

Les sciences sociales dans le lycée danois. Intégration de la matière en Suède. Les rapports avec l'histoire et la géographie. La formation des maîtres. Problèmes de méthodes. Equipement nécessaire.

Nouveaux programmes des écoles secondaires soviétiques.

D'après l'emploi du temps-type, les disciplines humanistes occuperont 40 % des heures de classe au lieu de 37 % du plan de 1959 (dans les autres Républiques ce pourcentage va jusqu'à 47 %).

Connaissance de la langue russe (grammaire, littérature, etc..., des langues des différentes Républiques, des langues étrangères). La priorité est donnée au russe. Le temps consacré à l'étude des langues étrangères est réduit et compensé par les cours facultatifs.

Pour l'histoire, l'étude des sociétés, la géographie économique de l'U.R.S.S. et des pays étrangers, les horaires restent identiques : l'histoire est étudiée chronologiquement, depuis la première jusqu'à la 11e classe ; on n'étudie pas deux fois la même période.

Les disciplines scientifiques occupent 36,6 % des heures de classe au lieu de 36 % dans le plan de 1959.

Les disciplines artistiques et sportives (dessin, musique, plus la culture physique) entrent dans le cadre des cours facultatifs. Leur enseignement peut être dispensé dans les établissements extra-scolaires (maisons ou palais des pionniers, écoles de sport pour enfants, stations touristiques, écoles de musique, etc...), évolution qui va donc à l'encontre de celle qui s'engage en Occident.

L'enseignement scientifique (de la physique, par exemple) doit devenir beaucoup plus concret : une étude plus étendue des mécanismes, des machines à combustion, des problèmes de l'industrie, de la transmission et de l'utilisation de l'énergie électrique, des rudiments des moyens de transmission, d'électro et radiotechnique. L'emploi des moyens audio-visuels doit être généralisé, de même que les excursions « scientifiques ».

La formation professionnelle donnée dans les écoles, malgré les résultats décevants qui avaient fait abandonner la réforme de 1959, se divise en deux cycles :

— de la première à la 8e classe. L'enseignement a un caractère élémentaire et a pour but de donner des connaissances élémentaires et pratiques dans les domaines de la technique, de l'agriculture. Les études se poursuivent dans les ateliers, laboratoires de l'école et les terres allouées à l'école ;

— l'enseignement de la 9e à la 11e classe approfondit l'étude technique et technologique sur une base inter-scientifique et polytechnique dans un domaine professionnel déterminé au niveau d'une préparation pré-professionnelle. Il est organisé sur le modèle des « Prakticum » (écoles pratiques) scientifico-techniques. Les travaux effectués par les élèves à partir de la 9e classe ont un caractère d'utilité publique.

L'étude des sciences doit comprendre aussi bien l'étude des sciences classiques que celle des sciences modernes.

Dans les nouveaux programmes, le cours de langue russe reste le pivot des programmes, mais dispensé dans un but de formation plutôt que de connaissances abstraites. Le cours de littérature est fondé sur l'apprentissage de la lecture et l'étude d'œuvres littéraires accessibles aux élèves dans un but d'éducation morale et esthétique des écoliers et de l'élaboration de leur vision du monde. Les programmes d'histoire et de géographie prévoient l'examen détaillé des situations étudiées, en même temps qu'un renforcement de l'attention apportée à leur explication scientifique et leur compréhension théorique.

Les cours de physique-chimie, biologie pré-supposent une large utilisation des expériences, des travaux pratiques et de laboratoire. Conservant les bases de l'enseignement scientifique, spécifique de l'enseignement du second degré, les nou-

veaux programmes prévoient leur étude à un niveau plus élevé, le renforcement du travail logique et l'explication théorique de la matière étudiée, plus tôt que cela n'était fait jusqu'à présent. Un des moyens d'élever le niveau scientifique théorique de l'enseignement scolaire semble être une meilleure répartition des matières théoriques selon les degrés d'enseignement.

Le passage aux nouveaux plans et programmes doit s'opérer de manière systématique et au cours de l'année scolaire 1970-1971. De nouveaux manuels sont à l'étude, l'équipement scolaire doit être adapté et les enseignants seront recyclés suivant la nouvelle optique.

5. *MATHEMATIQUES ET SCIENCES*

GRANDE-BRETAGNE

BELL (Alan). — ***Mathematical activity in the classroom*** (*L'activité mathématique* dans la classe). — In : Higher Education journal, automne 1968, pp. 11-14.

Les récents développements introduits dans les mathématiques scolaires sont :

1° les calculs matriciels, l'algèbre de Boole utilisé en électronique, l'exploitation des propriétés des nombres imaginaires ;

2° une nouvelle conception non euclidienne de la géométrie ;

3° les statistiques et les calculs de probabilité ;

4° le concept unificateur de « structure » relié à l'étude des ensembles et du rapport entre les objets des ensembles ;

5° une plus grande activité personnelle, créatrice de l'élève en mathématiques, de même qu'en lettres ou en art. La connaissance mathématique doit permettre à l'élève d'explorer des problèmes « ouverts » sans méthode imposée et d'arriver à une généralisation qui inclut les solutions précédemment trouvées par lui.

PAYS-BAS

Congres Onderzoek van wetenschappelyk Onderwys (Congrès « Recherche concernant l'enseignement scientifique »). — In : Documentatieblad, n° 10, 1968, p. 435.

Ce deuxième Congrès national à ce sujet eut lieu en septembre 1968, à Utrecht. La direction du Congrès vient de publier un livre avec tous les textes des conférences, tenues pendant les sessions des onze différentes sections.

SUEDE

GUNNARSON-OFWERSTROM (A.). — **Elektronisk kalkylator for modern matematikundervisning** (Une machine à calculer électronique pour l'enseignement moderne des mathématiques). — In : Skolvärlden, n° 34, 29 nov. 1968, p. 20.

Description d'une machine à calculer électronique adaptée à l'enseignement des mathématiques. L'informatique à l'école. Avantages particuliers de ce système.

MAGDEBURG (Horst). — **Differenzierungsprobleme in Gesamtschulen. « IMU » Projekt zur Individualisierung des Mathematikunterrichts in Schwedischen Gesamtschulen** (kl. 7-9) (Le problème de la défférenciation de l'enseignement dans les écoles globales. Le projet « IMU » visant à individualiser l'enseignement des mathématiques dans les écoles globales suédoises). — In : Gesamtschulen, Informationsdienst, n° 1, 1968, pp. 25-30.

Exposé d'une méthode mise à l'essai par les Suédois, mais qui semble donner de

bons résultats, pour individualiser autant que possible l'enseignement des mathématiques dans les classes 7 à 9. Le contenu du programme de ces classes est divisé en 9 modules. Chaque module dure un trimestre, indépendamment de la quantité de connaissances absorbées. Durant cette période, la classe se différencie peu à peu en groupes selon les progrès accomplis. Des méthodes et une progression différentes sont petit à petit introduites sur la base des résultats obtenus par les élèves.

En République fédérale allemande on souhaiterait plutôt que le plus grand nombre possible de matières soient enseignées en commun, quitte à laisser la possibilité d'un enseignement plus poussé sous forme d'enseignement différencié en groupes homogènes.

RUDBERG (C.). — **Imu Individualiserad matematikundervisning** (Imu - Enseignement individualisé des mathématiques). — In : Folkeskolen, n° 48, vol. 85, 29 nov. 1968, p. 2444.

Présentation du projet d'enseignement individualisé des mathématiques. Nouvelles méthodes, un nouveau contenu. L'enquête sur les résultats obtenus en Suède. Avantages et inconvénients. Alternatives possibles.

UNION SOVIETIQUE

BOBYNINA (S.), **SAMSUTDINOVA** (T.). — **Matematiceskaja olimpiada ucaschsja tehnikumov** (L'Olympiade mathématique des élèves de collèges techniques). — In : Srednee Special'noe Obrazovanie, n° 11, nov. 1968, pp. 28-29.

Le but et les fonctions de cette olympiade ; leur organisation, leur déroulement et les résultats obtenus ; tableau.

6. ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES

DANEMARK

ASGEIR KROGSRUD (F.). — **Integrering au ulike formnings Iktiviteter** (Intégration de différentes activités artistiques). — In : Folkeskolen, n° 47, 22 nov. 1968, p. 2392.

Comment rendre l'enseignement artistique plus enrichissant et plus varié. Description d'une série d'expériences. Locaux et matériaux. Rôle des enseignants. Réactions des parents.

ESPAGNE

JAEN Y MORO (G. de). — **El teatro infantil y juvenil como complemento para una educacion eficaz** (Le théâtre d'enfants et de jeunes en tant que complément pour une éducation efficace). — In : Revista Calasancia, n° 56, oct.-déc. 1968, pp. 505-526.

L'auteur, après une analyse de l'état actuel du théâtre enfantin, i.e., du théâtre des enfants pour les enfants, regrette les obstacles sérieux qui existent pour cette sorte de théâtre. Il donne des conseils pratiques pour arriver à réaliser un véritable théâtre enfantin.

HONGRIE

SCHELKEN (P.). — **Szinihaz és iskola - pedagogus szemmel** (Théâtre et école vus par les pédagogues). — In : Koznevelés, n° 20, 25 oct. 1968, pp. 776-777.

Evaluation d'une enquête menée à ce sujet en diverses écoles de la capitale hongroise.

SUEDE

Musikutbildnings kommitten vill inrätta 25 musikfackskolor (La Commission de l'éducation musicale veut créer 25 écoles spécialisées). — In : Skolvärlden, n° 18, 7 juin 1968, p. 11.

La coordination des études musicales. La création d'écoles spécialisées. La formation des maîtres.

Ge oss mindre elevgrupper sa vi kan individualisera undervisningen (Donnez-nous des groupes plus petits nous permettant d'individualiser l'enseignement). — In : Skolvärlden, n° 28, 4 oct. 1968, p. 8.

L'impossibilité d'individualiser l'enseignement artistique dans les classes trop grandes. Les problèmes particuliers du lycée. Locaux et méthodes.

7. ENSEIGNEMENT RELIGIEUX

ESPAGNE

La ensenanza catolica en Espana (L'enseignement catholique en Espagne). — In : Educadores, n° 50, nov.-déc. 1968, pp. 935-957.

La population scolaire en Espagne : enseignement primaire, enseignement secondaire, formation professionnelle, enseignement supérieur, enseignement technique supérieur. La participation économique de l'enseignement privé.

Cet article s'insère dans un numéro spécial consacré à l'enseignement catholique dans le monde (signalons, en particulier, l'article de Waldo Perfecto consacré à l'enseignement catholique en Asie).

NORVEGE

GRUDA SKARD (A.). — **Kna er malet med kolen var?** (Quel est le but de notre école ?). — In : Norsk Pedagogisk Tidskrift, vol. 52, n° 1-2, 1968, p. 4.

Discussion sur le but de la nouvelle école de base tel qu'il est formulé par la proposition de loi de 1966-1967. Faut-il maintenir ou non la formation « chrétienne », élargir ou supprimer cet aspect ?

Notation - Examens - Docimologie

AUSTRALIE

AFORD (Brian). — **Assessment in first year science** (Examens de contrôle en première année de science). — In : The Education Gazette, oct. 1968, pp. 534-537.

Les examens de l'enseignement secondaire sont insatisfaisants pour trois raisons : 1) ils sont peu fréquents ; 2) les éléments testés sont mal choisis ; 3) la notation n'est pas adéquate.

Justification de l'auteur qui a inauguré en 1967, dans son lycée de New Norfolk, un nouveau système de contrôle du travail avec les élèves de classes terminales en science, en respectant trois notions : 1) le « contrôle » (testing) doit faire partie intégrante de l'enseignement proprement dit ; 2) on doit insister sur « l'aptitude à exploiter des faits » plutôt que sur « la connaissance des faits » ; 3) les différents types de tests reflètent des niveaux intellectuels différents. Il n'y a pas d'échec total.

Fréquence des tests : un toutes les trois semaines, de 25 mn, comprenant 15 questions « objectives », suivi d'une discussion (essentielle).

Tests à trois sections : une section « faits », une section « compréhension » — plus difficile — une section « synthèse » plaçant l'élève devant une situation nouvelle et impliquant un esprit mûr, critique, capable d'évaluer, d'analyser, de faire un choix devant un choix multiple.

L'élève peu avancé pourra ainsi obtenir des résultats satisfaisants dans la première, voire la deuxième section.

FINLANDE

FORSSKAHL (T.). — Proglvosvärdet av folkskollärarnas utlatande om inträdessökande till läroverk (La valeur de pronostic de la notation des instituteurs en vue de l'admission dans les lycées). — In : Skolnylt, n° 15, 15 juil. 1968, p. 279.

Les critères de l'admission au lycée. L'appréciation des connaissances des élèves. Le pronostic quant aux résultats futurs faits par les instituteurs. Etude sur la valeur des pronostics. Conclusions positives.

FRANCE

Spécial examens. — In : Vivante éducation, n° 204, déc. 1968, 22 p.

Créés sous le premier Empire, par souci de justice, pour substituer à l'hérédité et à la vénalité des charges qui caractérisaient l'ancien régime un recrutement basé sur la compétence, les examens semblèrent longtemps le mode de sélection le plus démocratique.

Pourquoi le régime des examens est-il actuellement si critiqué, voire même totalement rejeté par certains ?

Ce numéro examine les buts que l'examen se propose d'atteindre (sondage des connaissances, orientation des élèves, contrôle de l'efficacité de l'enseignement, stimulation des élèves), cherche à établir un bilan de sa valeur (il est arbitraire, la docimologie a établi sa subjectivité), recense ses défauts (il perturbe les élèves, encourage le bachotage, détériore le climat pédagogique de la classe, évite de repenser la pédagogie), étudie dans quelle mesure des améliorations peuvent être apportées et se demande si, au contraire, il ne doit pas être remplacé par une autre forme de contrôle, par exemple par l'observation continue des élèves, ce qui *entraînerait une rénovation complète de l'enseignement.*

Une troisième attitude est analysée : celle-ci, politique, consiste à rejeter l'examen considéré comme le moyen de la société capitaliste pour permettre aux classes dirigeantes de conserver leur position privilégiée.

Le numéro est paru peu de temps avant que soit publiée une circulaire ministérielle qui remet en question le système traditionnel d'appréciation des résultats scolaires : compositions, notes, classement. S'appuyant sur les données de la psycho-pédagogie qui ont montré les effets perturbants de ce système, sur les études docimologiques qui ont prouvé le caractère arbitraire d'une notation trop précise, cette circulaire recommande aux enseignants : d'exclure tout classement par rang ; de substituer aux compositions traditionnelles des exercices de contrôle divers ; de substituer à l'échelle de notation traditionnelle de 0 à 20 une échelle simplifiée d'appréciation globale telles que « très satisfaisant », « satisfaisant », « moyen », « insuffisant », « très insuffisant ».

Elle précise que, de toute façon, les conseils de classe ne doivent en aucun cas décider du sort d'un élève d'après la seule moyenne des notes obtenues mais doivent tenir compte du travail, des aptitudes, du comportement général de l'élève.

NORVEGE

Karakter og eksamensreglementet (Règlementation des notes et des examens). — In : Den hogre Skolen, n° 14, 15 sept. 1968, p. 602.

Maintien provisoire des systèmes de notation traditionnel dans l'école real. Introduction d'une notation de 6 à 0 dans le lycée. Notes éliminatoires et passage d'une classe à l'autre.

PAYS-BAS

Objectieve toetsmiddelen (Critères objectives pour l'enseignement). — In : Documentatieblad, n° 10, 1968, p. 442.

En septembre 1968, le ministre de l'Education et des Sciences constitua la fondation : Institut central pour le développement des critères pour l'enseignement (C.I.T.O.) qui s'occupe de recherches concernant des méthodes pour mesurer les résultats de l'enseignement. Les méthodes concernent : l'évaluation de l'enseignement par l'enseignant ; l'évaluation de différents aspects de l'enseignement lui-même ; buts diagnostiques ; examens ; conseils ; recherche (comme : changement d'organisation et de méthode).

POLOGNE

MESIAK (J.). — **Evaluation de l'enseignement secondaire face aux examens d'entrée.** — In : Zycie skoty wyzszej, Varsovie, n° 4, 1968, p. 92.

Analyse des propositions des candidats aux études supérieures. Comparaison entre les résultats du baccalauréat et les résultats de fin de première année par rapport au nombre des étudiants admis. Répartition des étudiants entre les différents locaux universitaires.

KIETLINSKA (Z.). — **Evaluation méthodique des examens d'entrée.** — In : Zycie skoty wyzszej, Varsovie, n° 4, 1968, p. 50.

Enquêtes anonymes au sujet des examens pour psychologues, étudiants techniques, etc... Discussions au sujet des examens d'entrée. Conclusions.

SUCHONSKI (A.). — **Recherches pour des nouvelles formes d'examen d'entrée aux écoles supérieures.** — In : Zycie skoty wyzszej, Varsovie, n° 4, 1968, p. 64.

Insuffisance de la préparation. Observation des étudiants. Difficultés d'orientation pour les étudiants. Préparation aux examens à venir par les questions posées par les étudiants sur les examens qu'ils ont passés.

PORTUGAL

MENDES SILVA (M.). — **O problema da avaliaçao do rendimento escolar** (Le problème de l'évaluation du rendement scolaire). — In : Boletin bibliografico e informativo (Fondation Gulbenkien), n° 8, 1968, pp. 105-135.

Le problème de l'évaluation du rendement scolaire est, dans tous les pays, un des thèmes pédagogiques les plus controversés. La croissante complexité de la vie sociale implique une extrême diversification des activités humaines, ce qui a conduit à des spécialisations et à l'établissement de hiérarchies socio-professionnelles.

Il est presque impossible, devant une telle complexité, de porter un réel jugement de valeur sur un élève. Les examens traditionnels apparaissent comme des preuves de sélection abusive ayant un caractère éliminatoire.

REPUBLIQUE FEDERALE ALLEMANDE

Le système de notation dans les universités.

Cet exemple est emprunté au système de notation en vigueur à l'université de Munich pour les candidats qui se présentent à l'examen d'Etat (Staatsexamen) — sorte de maîtrise — en histoire, matière principale.

A quelques différences près, ce schéma est valable pour toutes les universités.

Le candidat n'obtient l'autorisation de s'inscrire à l'examen que s'il peut prouver qu'il a assisté, avec des résultats acceptables, à un certain nombre de séminaires depuis son entrée à l'université. Il ne sera plus tenu compte de ces résultats lorsque l'étudiant passera son examen.

Puis le candidat rédige un mémoire de 150 pages sur la base d'une recherche personnelle poursuivie pendant 3 ou 4 mois.

Ensuite, il se présente à deux épreuves écrites et aux examens oraux.

Toutes ces épreuves sont notées de 1 à 6 chiffres ronds ou même fractionnés. A ces chiffres correspondent des appréciations : 1 = très bien, 6 = insuffisant. Chaque épreuve est affectée d'un coefficient. Un 6 est généralement irréparable, mais un 5 peut être compensé par de meilleurs résultats à d'autres épreuves. Il n'y a pas de barrage entre l'écrit et l'oral, le principe de l'admissibilité à l'écrit pour se présenter à l'oral n'étant pas en vigueur.

Les épreuves étant terminées, la note définitive est en principe obtenue en divisant le total des notes reçues au mémoire et aux épreuves écrites et orales (affectées de leur coefficient respectif) par le nombre de ces coefficients. Jusqu'à 4 et même 4,4, l'étudiant est considéré comme ayant satisfait aux épreuves passées. De 1 à 1,4 il est reçu avec mention très bien, de 1,4 à 2,4 avec mention bien... S'il obtient 4,6, il est ajourné.

SUEDE

STOLEN (L.). — **Nye prover i morsmal i det svenske gymnaset** (Nouvelles épreuves de langue maternelle dans le lycée suédois). — In : Den hogre skolen, n° 20, 15 déc. 1968, p. 844.

La suppression du baccalauréat en Suède. Les nouvelles modalités de contrôle continu pendant les trois années au lycée. Conception des épreuves écrites. Epreuves préparées par l'école et épreuves pour l'ensemble du pays préparées par le ministère. La part des épreuves écrites pour la notation des élèves.

Svärt finna bättre prognosinstrument än nuvarande betygen (Il est difficile de trouver un instrument de pronostic mieux adapté que les notes actuelles). — In : Skolvärlden, n° 1, janv. 1969, p. 7.

Les notes scolaires restent le principal instrument de pronostic pour les chances de succès dans l'enseignement supérieur. Faut-il réduire l'échelle de notation ? Notation absolue ou relative.

Rapports enseignants - Enseignés

ITALIE

AGAZZI (Aldo). — **Giovani e scuola** (Les jeunes et l'école). — In : La scuola e l'uomo (mensile de l'uciim), n° 8-9, août-sept. 1968.

Les demandes faites par les jeunes pour une « participation » responsable à l'activité scolaire doivent être satisfaites, dans le cadre du rapport éducatif et en tenant compte de l'authenticité culturelle et des valeurs.

NORVEGE

Kontakt mellon gymnasiastene oc de sakkyndige rad (Le contact entre les lycéens et les conseils d'experts). — In : Den hogre Skolen, n° 20, 15 déc. 1968, p. 837.

La participation des élèves dans différents domaines à l'école. Faut-il nommer des représentants des lycéens pour les conseils d'experts du ministère ? Création éventuelle d'une commission de coordination.

RIAN (H.). — **Forstar vi elevene og forstar de oss ?** (Est-ce que nous comprenons les élèves et les élèves nous comprennent-ils ?). — In : Norsk Pedagogisk Tidskrift, n° 10, 1968, p. 414.

Le processus didactique et le processus de communication. La communication de l'enseignant avec les divers élèves. La direction des conditions de communication dans la classe.

REPUBLIQUE FEDERALE ALLEMANDE

HOLTMANN (A.). — **Politisierung der Schuler und Schulreform** (La politisation des écoliers et la réforme scolaire). — In : Die deutsche Schule, 60e année, cahier II, nov. 1968, pp. 727-740.

Après avoir rapporté les critiques que les organisations de lycéens font au lycée et à la société actuels et après avoir exposé les revendications qu'ils présentent, l'auteur, partisan de réformes progressives mais continues, indique les conditions qu'il faudrait remplir pour aboutir à une représentation et à une participation efficaces des élèves.

KUPFFER (H.). — **Die « Demokratisierung » der Schule unter erzieherischem Aspekt** (La « démocratisation » de l'école sous son aspect éducatif). — In : Die deutsche Schule, 60e année, cahier II, nov. 1968, pp. 719-726.

Instituée dans les lycées, depuis des dizaines d'années, la participation des élèves et des parents à la vie scolaire est restée jusqu'ici plutôt fictive.

Les premiers objectifs à atteindre seraient une plus grande objectivité des examens, la participation des élèves au conseil de classe, l'institution d'un arbitrage en cas de litige entre professeurs et élèves, la possibilité de confronter les points de vue tant en ce qui concerne le contenu qu'en ce qui concerne les méthodes d'enseignement. Les grandes classes pourraient être admises à critiquer l'enseignement reçu.

Ces aménagements supposent, au préalable, une réforme institutionnelle de l'école. Les professeurs ne sont pas libres. Ils sont limités dans leur désir d'ouverture par les traditions, les règlements, les structures autoritaires, les livres scolaires... et toute cette bureaucratie scolaire qui les détourne de leur tâche éducative. Les conseils de parents d'élèves, de leur côté, sont frustrés de leur rôle par ces mêmes obstacles.

Une démocratisation de l'école exigerait une plus grande autonomie administrative — l'école ne pourrait ne dépendre que de la commune — et une reconsidération par toute la société de la fonction de l'école. Celle-ci ne serait plus axée sur le rendement, mais le libre développement des aptitudes de chacun, même de celles dont l'école, jusqu'ici, ne se souciait pas.

Le résultat ne sera atteint que lorsque parents et élèves pourront participer sans limitation à la vie scolaire.

POLOGNE

LEWIN (Dr. A.). — **Programmes et méthodes pédagogiques de l'école soviétique.** — In : Biuletyn Pedagogiczny, n° 3/32, Varsovie, 1967, p. 62.

Contenu de la vie collective à l'école. Activités sociales des élèves. Education collective et individuelle. L'émulation pendant toute l'année scolaire.

SUEDE

Start I höst för utredningen om samverkan I skolan (Début de l'enquête sur la participation à l'école cet automne). — In : Skolvarlden, n° 21, 9 août 1968, p. 8.

Etude sur la participation dans l'école. La fonction des enseignants, des élèves, *des parents, du personnel spécialisé, des diverses commissions. Le système* d'information. Le bien-être des élèves et la démocratie dans l'école.

UNION SOVIETIQUE

CUDNOVSKIJ (V.E.). — **Napravlennost' licnosti I povedenie skol nikov** (La tendance de la personnalité et le comportement des élèves). — In : Sovestskaja Pedagogika, n° 9, sept. 1968, pp. 59-72.

Evaluation d'une enquête menée à ce sujet par l'Institut de Psychologie de l'Académie de Sciences Pédagogiques soviétique.

Méthodes

FRANCE

Les classes nouvelles : avenir ou passé ? — In : Cahiers pédagogiques, n° 78, nov. 1968, 120 pages.

La recherche d'un enseignement susceptible de compléter, voire de remplacer le cours magistral, a incité les enseignants à examiner plus attentivement la valeur pédagogique du travail dirigé. Un article sur le travail dirigé, en philosophie, reprend une étude d'Anne Souriau publiée dans la « Revue de l'enseignement philosophique » (oct.-nov. 1967). Il est complété par un exemple de travail dirigé : la préparation d'une exposition dans l'enseignement des lettres, expérience qui entraîne une collaboration entre maîtres de différentes disciplines : lettres, histoire, langues, dessin et une collaboration entre des élèves de classes différentes.

Un certain nombre des suggestions présentées dans ce numéro se retrouvent dans les grandes lignes de la réforme telles qu'elles sont exprimées par le ministre de l'Education nationale : distinction entre les trois matières fondamentales et les disciplines d'éveil, passage de tous les maîtres par l'université, place plus importante donnée à la formation pédagogique, rejet de l'encyclopédisme en faveur d'une étude plus approfondie de certaines questions du programme, rôle croissant du travail dirigé, soin plus attentif accordé à l'enseignement dans certaines classes, particulièrement au cours préparatoire où le nombre des élèves est limité à 25, en 6e où les méthodes ont été précisées notamment pour l'enseignement du français, la suppression du latin permettant d'augmenter les horaires et spécialement le nombre des séances de travail dirigé, ce qui doit faciliter la tâche du professeur qui est de : susciter et de favoriser le désir de s'exprimer, de procurer les moyens de le faire, de multiplier l'emploi de ces moyens.

GRANDE-BRETAGNE

PANTER (R.R.). — **Streaming** (Le groupement par aptitudes). — In : The A.M.A., déc. 1968, pp. 220-221.

On a beaucoup discuté de l'utilité d'un mélange des élèves ayant un niveau

intellectuel différent. On envisage, dans ce cas, l'intérêt de l'enfant mais on néglige de vérifier que le professeur peut travailler dans des conditions supportables. Si la tâche du professeur devient épuisante, il est évident que l'efficacité de son enseignement en sera amoindrie. La qualité de l'enseignement dépend de la compétence du maître, mais aussi du temps qu'il peut consacrer à l'enseignement proprement dit, de l'importance des tâches annexes, du temps qu'il peut consacrer à chaque élève. Dans les classes hétérogènes, les élèves brillants seront retardés ou même sacrifiés, si l'on détermine le niveau par rapport aux élèves les plus faibles. L'élimination des élèves les plus retardés, grâce à la création de « classes spéciales » est illusoire, car ces classes sont en nombre insuffisant.

Puisque le système actuel d'enseignement conduit, qu'on le veuille ou non, à une sélection, selon le mérite, par l'intermédiaire des examens et des diplômes, il serait injuste d'entraver le progrès des meilleurs éléments, en souhaitant qu'à leur contact les élèves médiocres soient stimulés. La sélection des élèves par niveau intellectuel est nécessaire.

HONGRIE

HARI (M.), **SZEKELY** (F.). — **Konduktiv pedagogia** (La pédagogie directive). — In : Köznevelés, nos 13-14, 5 juil. 1968, pp. 493-949.

Les buts, les méthodes et les résultats de la « pédagogie directive ».

NORVEGE

MIDTTUN (O.). — **Nye arbeidsmater i gymnaset** (Nouvelles méthodes de travail dans le lycée). — In : Den hogre Skolen, n° 15, 1er oct. 1968, p. 663.

Le rôle de l'enseignement dans le nouveau lycée. Le travail en groupe. L'enseignement pluri-disciplinaire. Nouvelles formes de devoirs. Equipements nouveaux et moyens audio-visuels.

SUEDE

GAARDER (B.). — **Varriernde gruppestorrelser ; laererens nye roller** (Les groupes aux dimensions variées ; les nouveaux rôles de l'enseignement). — In : Den hogre Skolen, n° 20, 15 déc. 1968, p. 839.

La planification individuelle ou en équipe de l'enseignement. La pédagogie en équipes. La production des moyens d'enseignement. Les rapports entre les élèves et les diverses catégories d'enseignants. Les rapports entre les enseignants.

Enseignements audio-visuels et programme

DANEMARK

Skolecentralen ; en nodvendighed for den danske laerer (La centrale scolaire ; une nécessité pour le maître danois). — In : Folkeskolen, n° 42, 18 oct. 1968, p. 2144.

La coordination de l'utilisation des moyens audio-visuels au Danemark. La distribution centrale des matériaux. Domaines d'activité des centrales scolaires.

ESPAGNE

BUJ GIMENO (A.). — **Previsiones para el uso ed las tecnicas modernas de enseñanza** (Prévisions concernant l'emploi des moyens d'enseignement audio-visuel). — In : Vida Escolar, n° 103-104, nov.-déc. 1968, pp. 4-8.

Planification des moyens d'enseignement audio-visuel. Nécessité d'un marché péda-

gogique adapté aux différents endroits où arrivent les émissions de radio et de télévision.

En réalité, il faudrait citer tout le numéro de « Vida Escolar », car il est entièrement consacré aux moyens audio-visuels.

On y étudie, en particulier, les possibilités présentées par les projections fixes, le rôle pédagogique du cinéma, la place de la radio et de la télévision dans l'école. Excellent panorama, et mise au point du rôle des moyens audio-visuels dans l'enseignement espagnol.

GRANDE-BRETAGNE

DUNN (Guen). — **The need for film in primary teaching** (La nécessité de présenter des films à l'école primaire). — In : Education, 24 janv. 1969, pp. 111-112.

Le film ne peut être utilisé couramment et correctement que si l'on dispose de place et d'un matériel maniable (les chariots trop hauts, les caméras très lourdes, l'absence d'écran toujours disponible rendent la séance cinématographique éprouvante pour le professeur).

Cependant, le film est le meilleur moyen de communiquer avec l'enfant car celui-ci est habitué aux images (il regarde la télévision constamment chez lui), elles lui semblent vivantes alors que l'expression écrite demande un apprentissage long et difficile. Beaucoup d'élèves du niveau primaire ne parviennent pas à apprécier et à critiquer un texte.

Pour toutes les sciences d'observation, le film est particulièrement efficace puisqu'il est possible de repasser plusieurs fois l'image. De nombreux objets qui ne peuvent être observés individuellement par les élèves, parce qu'ils sont trop chers à acheter, peuvent être présentés par un film.

SECRETAN (Val). — **E T V courses ; realistic approach is essential** (Cours télévisés ; un point de vue réaliste s'impose). — In : Education, 24 janv. 1968, pp. 105-108.

S'il est utile que les professeurs aient une formation complémentaire pour apprendre à produire des cours télévisés, il est également nécessaire que les producteurs de films professionnels aient quelques connaissances théoriques et pratiques sur l'éducation. C'est pourquoi un cours sur l'enseignement télévisé vient d'être créé au Collège universitaire d'Art de Plymouth. Il formera des techniciens compétents en matière de technologie éducative et en particulier dans le domaine de la télévision en circuit fermé.

Les étudiants ne doivent pas se contenter d'une formation étroite, uniquement orientée vers le travail en studio. Les professeurs leur donnent des cours de technologie pédagogique. Ils apprendront à élaborer des films par magnétoscope, à s'occuper des films ordinaires et de la sonorisation en bande magnétique. Ils visitent des écoles et surtout sont mis en contact avec les groupes de professeurs s'occupant de matériel audio-visuel, et peuvent tester immédiatement le contenu des cours théoriques dans des classes primaires.

Il n'est pas douteux que les professeurs accepteront d'utiliser les auxiliaires audio-visuels pourvu qu'ils participent à leur élaboration, qu'ils donnent les lignes directrices au technicien de télévision, qu'ils se sentent concernés.

HONGRIE

BOLCS (I.). — **Tanacskozas az oktatofimrol és iskdatelevizioro!** (Conférence sur le film et la télévision scolaires). — In : Köznevelés, nos 15-16, 16 août 1968, pp. 579-580.

Rapport sur la première conférence internationale de la radio et de la télévision scolaires, ayant eu lieu à Eger (Hongrie), entre les 24 et 28 juin 1968.

SUEDE

MELINDER (E.). — ***Lektion med flera aktiviteter*** *(Leçon avec plusieurs activités).* — In : Skolvärlden, n° 33, 15 nov. 1968, p .14.

Un exemple pratique d'individualisation de l'enseignement. Comment faire écouter une bande magnétique à un petit groupe. Matériaux. Autres activités simultanées. Travaux pratiques.

UNION SOVIETIQUE

MOROZ (L.I.). — **Eksperimental'naja proverka effektivnosti programmirovannogo obucenija** (Le contrôle expérimental de l'efficacité de l'enseignement programmé). — In : Srednee Special'noe Obrazovanie, n° 10, oct. 1968, pp. 31-34.

Les principes, les formes et les méthodes de ce contrôle, le coefficient de l'évaluation du niveau des connaissances et le coefficient de la solidité des connaissances.

SAHANKOV (N.Ja.), **TROICKIJ** (L.A.), **CESNOKOV** (V.I.). — **Programmirovannoe obucenie v tehnikumah Har'kova** (L'enseignement programmé dans les collèges techniques de Har'kov). — *In : Srednee Special 'noe Obrazovanie, n° 5, mai 1968,* pp. 16-18.

Compte rendu des expériences faites dans ce domaine par des collaborateurs du cabinet d'études du ministère des Transports automobiles de la République Socialiste Soviétique d'Ukraine.

Formation des maîtres

DANEMARK

BOES (J.P.). — **Hvad laver en ovelsesskolelaerer** (Que fait un professeur dans une école de pratique). — In : Folkeskolen, n° 48, vol. 85, 29 nov. 1968, p. 2454.

Aperçu des tâches incombant à un professeur dans une école de pratique pour les futurs enseignants. Didactique, pédagogie, psychologie, direction individuelle, pratique et observation. La place particulière de cette catégorie de professeurs dans la formation des maîtres.

Hvad forlanger jeg af en skoleinspektor (Que peut-on exiger d'un inspecteur scolaire). — In : Folkeskolen, n° 41, vol. 85, 11 oct. 1968, p. 2092.

Quel doit être le rôle d'un inspecteur scolaire ? Tâches administratives. Rapports avec les enseignants, les parents et les élèves.

Mastodont-udsendelse om laereruddannelsen (Emission mastodonte sur la formation des maîtres). — In : Folkeskolen, n° 51, 20 déc. 1968, p. 2592.

Compte rendu d'un programme de radio consacré à la formation des maîtres. La personnalité et l'attitude professionnelle des enseignants. L'origine sociale et régionale des maîtres. Aspects de la nouvelle formation des maîtres. Considérations idéologiques

ETATS-UNIS

DICKMANN (Léonore), **ANDERSON** (Myron). — **Defining and utilizing para professional programs** (Définition et utilisation des programmes de formation d'aides-enseignants). — In : Wisconsin journal of education, nov. 1968, pp. 20-22.

L'aide peut s'occuper des tâches administratives (listes d'appel, dossiers sur les

élèves, inventaire du matériel scolaire, entretien du matériel audio-visuel, surveillance en dehors des cours, liaison entre les parents et l'école...). Il peut aider les enfants individuellement.

On lui enseigne la « philosophie de l'école », les détails du fonctionnement d'un établissement, des rudiments de psychologie de la conduite individuelle et de la conduite en groupe, les différents milieux socio-économiques auxquels appartiennent les enfants. Enfin, les programmes scolaires, les méthodes utilisées par le professeur.

Le travail d'enseignement proprement dit est réservé au professeur, mais il faut que *l'auxiliaire comprenne la démarche et les objectifs du professeur.*

SINCLAIR (Ward). — **Teacher preparation for urban schools** (La formation de professeurs pour les écoles urbaines). — In : School and Society, 12 oct. 1968, pp. 339-340.

Un nouveau programme de formation d'instituteurs qui se destinent à l'enseignement dans les zones urbaines difficiles vient d'être créé à l'Université de Pennsylvanie. Les élèves de cette section spécialisée ont déjà suivi l'équivalent de 60 heures/semestre (dans le système américain des « crédits ») avant d'être admis au cours qui conduit au grade de « diplômé de l'enseignement élémentaire » (Bachelor of Elementary Education degree).

Ce programme est réparti sur six semestres et comprend dix-huit cours différents (trois par trimestre), d'importance égale. Le point le plus important du programme est la formation pratique des futurs maîtres.

FINLANDE

Den nya lärarutbildningen (La nouvelle formation des maîtres). — In : Skolnylt, n° 16, 25 août 1968, p. 295.

Pour les instituteurs, une formation de trois ans après le baccalauréat. Nouvelles méthodes. Intégration entre les matières. Stages et exercices. Possibilités de spécialisation. Critique de la formation linguistique.

FRANCE

Propositions. — In : Cahiers pédagogiques, n° 79, déc. 1968, 77 pages.

Ce numéro rassemble des matériaux d'origine fort diverse qui peuvent servir de point de départ de la discussion entre professeurs, et leur suggère des « propositions » pour renouveler leur enseignement. Une série de réflexions rédigées en février 1968 par François Goblot, au moment où il venait de prendre sa retraite, est placée en tête de la revue. Ces réflexions, qui sont le résumé d'une expérience de 42 années de service, rejoignent quelques-unes des préoccupations essentielles des enseignants. Pour lutter contre le morcellement, François Goblot propose que l'enseignement soit réduit dans le premier cycle à trois matières : la langue maternelle à laquelle on pourrait joindre une langue étrangère et les mathématiques. Les matières qui ne sont pas enseignées deviendraient des disciplines d'éveil.

Pour la formation des maîtres, il présente de nombreuses suggestions : élimination des candidats inaptes, futurs « professeurs catastrophes », formation générale vraiment culturelle qui amènerait les étudiants des différentes disciplines à discuter entre eux ; création d'un premier degré de formation pédagogique non obligatoire au début des études supérieures ; remise en question du C.A.P.E.S. qui donne une formation pédagogique de caractère conservateur et ne peut apporter un renouvellement de l'enseignement.

La plupart des articles de ce numéro ont été élaborés par et pour des groupes

d'enseignants et même souvent par des regroupements d'associations diverses ; leur contenu permet de constater l'efficacité de ce rassemblement des efforts.

C'est ainsi qu'à Lyon 29 organismes de toutes nations s'unirent pour tenir en commun une « Journée régionale pour la rénovation de l'Education nationale » ; à Avignon, la D.J.S. (Défense de la Jeunesse Scolaire), le Mouvement Freinet et le C.R.A.P. (Centre de Recherche et d'Action Pédagogique) se retrouvèrent. Le chapitre « D'un degré à l'autre » reproduit des extraits de trois rapports rédigés lors de ces journées. Le premier, « Ecole maternelle et école primaire », propose, pour éviter une coupure brutale, la création d'un cycle charnière de trois ans englobant la section des grands de la maternelle, le cours préparatoire et le cours élémentaire première année. Le second, « Du premier au second degré », souhaite que les programmes et méthodes du cours moyen 2e année et de la classe de 6e soient revus attentivement et que, sous aucun prétexte, des suppléants auxiliaires ou débutants ne soient affectés dans ces classes.

La formation des maîtres fut étudiée au cours d'une journée d'étude du C.R.A.P. (Comité de Recherche et d'Action Pédagogique) de Lyon. Un rapport précise qu'elle doit satisfaire à cinq exigences : 1) un seul corps enseignant de la maternelle à l'université ; 2) une formation moins enfermée dans la spécialité et plus orientée vers l'actualité ; 3) une formation pédagogique commencée dès le début des études supérieures ; 4) une formation permanente ; 5) une formation indépendante de la hiérarchie où tous se sentent égaux.

GRANDE-BRETAGNE

GREIG (Deborah). — **A taste of work** (Un aperçu du travail industriel). — In : Education, 27 déc. 1968, p. 759.

Il semble que les industriels préfèrent réaliser des expériences en usine avec les professeurs plutôt qu'avec les élèves, car ils n'aiment pas se sentir « inspectés par des écoliers ». Ils souhaiteraient former plus longuement dans leurs industries un nombre plus restreint de professeurs se destinant à l'orientation professionnelle plutôt que de donner à tous les enseignants une information très succincte (sous forme de stages de 15 jours par trimestre).

TAYLOR (William). — **The educator of teachers in England** (Le formateur de professeurs en Angleterre). — In : The international review of education, n° 4, 1968, pp. 405-418.

Fiche signalétique du « professeur d'école normale » : ses fonctions, ses qualifications, son mode de recrutement et son statut parmi les enseignants.

Le rôle du professeur dans les établissements de formation des enseignants est assez mal délimité. Celui-ci se trouve dans une position inconfortable, n'étant ni un vrai professeur d'enseignement secondaire, ni un chercheur directement lié à l'enseignement supérieur. Il faudrait que l'université s'intéresse plus à l'enseignement de la masse, du niveau primaire et secondaire général (« comprehensive schools » et non pas seulement aux élèves de l'enseignement classique très sélectif qui lui fournit ses candidats futurs.

JAPON

YUASA (Katsumi). — **Teacher training and its problems in Japan** (La formation des professeurs au Japon, ses problèmes). — In : International review of education n° 4, 1968, pp. 479-488.

Catégorie I (plutôt réservée aux enseignants du premier degré et du premier cycle du second degré) : 1) les facultés de pédagogie, anciennes écoles norma-

les rattachées à une université d'Etat ; 2) les collèges de pédagogie existant dans certaines grosses préfectures.

Catégorie II (plutôt réservée aux professeurs de classes terminales) : 1) les facultés d'éducation qui existaient déjà dans certaines universités (à Tokyo par exemple) ; 2) les cours de pédagogie enseignés dans les universités comme matières subsidiaires.

Catégorie III (plutôt réservée aux maîtres d'école maternelle et primaire) : les « Junior colleges » (collèges pré-universitairfes qui forment des maîtres en deux ans au lieu de quatre, mais en leur fournissant un certificat professionnel de « seconde classe » qui peut être converti en « première classe » par promotion interne du maître.

Les programmes doivent permettre aux étudiants d'obtenir au minimum 124 crédits et comportent des cours de culture générale, de pédagogie et de spécialisation dans un ou deux sujets.

NORVEGE

NESS (E.). — **Laererutdanningen og grunnskolen** (La formation des maîtres et l'école de base). — In : Norsk Pedagogisk Tidskrift, n° 1-2, 1968, p. 30.

La formation des maîtres et *la nouvelle école de 9 ans. Les tâches multiples des* nouveaux enseignants. La transformation des méthodes pédagogiques. La formation complémentaire des maîtres.

PAYS-BAS

GEERARS (C.M.). — **De lerarenopleiding** (La formation des enseignants). — In : Documentatieblad, n° 12, 1968, p. 539.

Nécessité d'une structure toute nouvelle (scientifique et pédagogique). L'étude doit avoir un caractère interdisciplinaire et mettre l'accent sur les relations entre les diverses branches, par rapport à la vie sociale et économique.

Nécessité de faire, après les premières années d'étude, une sélection entre les étudiants qui s'occuperont de travail purement scientifique et ceux dont l'activité sera plutôt pédagogique.

SUEDE

MUELLER (J.). — **Malet för lärarutbildningen** (Le but de la formation des maîtres). — In : Skolvärlden, n° 35, 6 déc. 1968, p. 8.

Les diverses *sections créées dans les écoles normales supérieures. Les exigences* de la nouvelle école. Examens et modalités de notation. Appréciation de l'aptitude pédagogique des futurs enseignants. Formation complémentaire des maîtres.

Tjänstgöringsbetyg (Les certificats de service). — In : Skolvärlden, n° 24, 30 août 1968, p. 4.

Le système de notation des enseignants. La disparition de la note relative à la discipline en faveur d'une note unique sur les capacités d'enseigner.

UNION SOVIETIQUE

MAGOMEDOV (R.F.). — ***Tehniceskie sredstva obucenija na sluzbe pedagoga*** (Les moyens techniques de l'enseignement au service des maîtres). — In : Srednee Special'noe Obrazovanie, n° 9, sept. 1968, pp. 14-16.

Les possibilités d'emploi des moyens techniques modernes pour l'amélioration du niveau de la formation des maîtres.

OGORODNIKOV (I.T.). — **Podgotovka naucnyh kadrov po pedagogike** (La préparation pédagogique des cadres scientifiques). — In : Sovestskaja Pedagogika, n° 9, sept. 1968, pp. 94-98.

Aspects théoriques et pratiques de la formation des cadres supérieurs de l'enseignement en Union Soviétique.

Psycho-pédagogie

BELGIQUE

REMOUCHAMPS (R.). — ***Entretien psychologique et sexualité.*** — In : Education, tribune libre, n° 112, juin 1968, pp. 17-22.

Il est particulièrement difficile d'aborder le sujet encore tabou de la sexualité dans notre société occidentale. On peut centrer l'entretien soit « sur le problème », soit « sur la personne ». Ce dernier type de rapport est ardu pour des Occidentaux peu habitués à s'abstenir de juger et à écarter plutôt que parler. Cependant, il permettrait à l'adulte d'aider plus efficacement l'adolescent empêtré dans ses problèmes et qui n'ose pas parler.

TCHECOSLOVAQUIE

ZDENEK KOLAR. — **Syntetizujici funkce vyucovani** (La fonction de synthèse de l'enseignement). — In : Pedagogika, n° 4, 1968, pp. 499-509.

L'auteur essaie de déterminer la fonction de synthèse de l'enseignement, en tant que tendance à créer des structures dont le noyau serait les principes généraux de la science ; à grouper toutes les connaissances des élèves dans des ensembles plus importants et à chercher les liens logiques entre ces connaissances à différents niveaux ; à regrouper des expériences pratiques et des connaissances scolaires dans un système unifié.

UNION SOVIETIQUE

FRIDRIH (D.). — ***Nekotorye aspekty determinacii povedenija*** (Quelques aspects de la détermination du comportement). — In : Voprosy Psihologii, n° 5, sept.-oct. 1968, pp. 146-155.

La position du problème ; la question de l'intériorisation ; l'hypothèse de deux systèmes fonctionnels ; conclusions pédagogiques.

KOSTJASKIN (E.G.). — ***Nekotorye voprosy raboty s trudnymi podrostkami v skole*** (Quelques questions concernant le travail scolaire avec des adolescents difficiles). — In : Sovestskaja Pedagogika, n° 9, sept. 1968, pp. 47-58.

Observations effectuées par les collaborateurs de l'Institut de recherches sur la théorie et l'histoire de la pédagogie de l'Académie des Sciences pédagogiques soviétique. Importance de la relation personnelle entre élèves et entre chaque élève et le maître.

LEVINA (M.M.). — **K izuceniju struktury processa obucenija** (A propos de la structure du processus de l'enseignement). — In : Sovetskaja Pedagogika, n° 11, nov. 1968, pp. 47-57.

Analyse de la structure intérieure de l'enseignement : la participation des enseignants et des élèves au processus d'éducation.

MENCINSKAJA (N.A.), **DANJUSEVSKAJA** (T.I.). — **Tvorceskoe sodruzestvo psihologov i ucitelej v razraboike problem obucenija** (La collectivité créatrice des psychologues et des instituteurs dans l'élaboration des problèmes de l'enseignement). — In : Sovestskaja Pedagogika, n° 10, oct. 1968, pp. 49-57.

Aperçu de quelques articles récents consacrés aux questions actuelles de la pédagogie soviétique. Importance de plus en plus grande accordée aux problèmes psycho-pédagogiques et aux questions de « relations ».

NEJMARK (M.S.). — **O sootnosenii osoznavaemyh i neocoznavaemyh motivov v povedenii, harakterizujuscem napravlennost' lichosti podrostkov** (Sur les rapports entre les motifs conscients et subconscients du comportement caractérisant l'évolution de la personnalité des adolescents). — In : Voprosy Psihologii, n° 5, sept.-oct. 1968, pp. 104-110.

Compte rendu des expériences effectuées dans le laboratoire de l'Institut Psychologique de l'Académie des Sciences Pédagogiques à Moscou.

Recherche pédagogique et scientifique

FRANCE

Répertoire des recherches en cours dans les domaines de l'éducation. — Paris, ministère de l'Education nationale, 1968, 238 p., coll. « Etudes et documents », n° 8.

Le Service central des statistiques et de la conjoncture a entrepris un recensement exhaustif des recherches pédagogiques françaises (signalées, ces dernières années, de façon moins complète, par la revue « Le Courrier de la recherche pédagogique »). Présenté de façon à pouvoir être aisément découpé et introduit dans un fichier, ce répertoire est un ouvrage de référence indispensable aux chercheurs.

NORVEGE

NESS (E.). — **Forsoksradets arbeid og gymnasforsokene** (Le travail de la commission expérimentale et les expériences dans les lycées). — In : Den hogre Skolen, n° 18, vol. 67, 15 nov. 1968, p. 771.

L'activité de la commission expérimentale depuis 14 ans. Expériences portant sur la structure de l'école, les méthodes d'enseignement, l'activité des conseils d'élèves, l'orientation pédagogique et psychologique et la coordination des matières.

PAYS-BAS

Vernieuwing van het onderwys (Renouveau de l'enseignement). — In : Documentatieblad, n° 10, 1968, p. 441.

La S.V.O. (Fondation pour la recherche concernant l'enseignement) s'est occupée en 1967 de 33 projets, parmi lesquels : la modernisation des matières d'étude des écoles maternelles et de l'enseignement de base, ainsi que de l'influence de cette modernisation sur la législation (programmes d'études) ; la création d'un Conseil pour les examens ; l'organisation d'une Fondation : « L'Institut central pour le développement de critères objectifs pour l'enseignement » (C.I.T.O.).

POLOGNE

Recommandations aux ministères concernant l'organisation des recherches pédagogiques. — In : Biuletyn pedagogiczny, n° 1/34, 1968, p. 94, Varsovie.

Nécessité de définir le but des recherches ; organisation et caractère des travaux ; diffusion et exploitation des résultats ; éducation du personnel nécessaire ; utilisation de la coopération internationale.

TCHECOSLOVAQUIE

CRISTO VASILEV. — O logice a etapach vedeckych vyzkumu (Sur la logique et les étapes de la recherche scientifique). — In : Pedagogika, n° 4, 1968, pp. 489-498.

L'auteur aborde les problèmes de la méthode de la recherche scientifique. Il analyse les phénomènes comme « problème », « fait », « abstraction scientifique (théorie) » et s'efforce d'élaborer un système homogène, fondé sur la suite logique des procédés à mettre en œuvre pendant le processus de la recherche.

DAGMAR KODYTKOVA. — Konference za humanistickou variantu vedeckotechnicke revoluce (La conférence pour une variante humaniste de la révolution scientifique et technique). — In : Pedagogika, n° 4, 1968, pp. 614-616.

Conclusions principales de cette conférence qui s'est déroulée du 1er au 6 août à Marianské Lazné (Marienbad), avec une participation internationale : la théorie de la révolution scientifique et technique qui révolutionne en découvrant les problèmes de l'homme, démontre que la solution du rapport futur entre l'homme et le *monde se trouve dans l'homme lui-même.*

Pour la pédagogie, il en découle la nécessité du développement de sa propre théorie (dans le sens d'une détermination plus précise de sa spécificité pédagogique), ainsi que des multiples rapports interdisciplinaires.

Problèmes socio-économiques - Planification et prospective

AFRIQUE

CLERGERIE (B.). — **Voies nouvelles de l'enseignement et de la formation : le problème de l'éducation en Afrique, d'Addis-Abéba à Nairobi (Kenya).** — In : Coopération et développement, n° 23, nov.-déc. 1968.

La conférence sur l'éducation et la formation scientifique dans leurs rapports avec leur développement en Afrique s'est tenue à Nairobi sous les auspices de l'Unesco, du 16 au 27 juillet 1968, dans le but :

— d'examiner les problèmes de l'éducation et de la formation scientifique et technique en Afrique ;
— d'examiner le bilan des activités entreprises par l'Unesco dans ses Etats membres d'Afrique, au cours des dix dernières années, tenant compte des conclusions des conférences d'Addis-Abéba (1961), de Tananarive (1962), d'Abidjan (1964), de Lagos (1964) ;
— d'étudier le rôle futur de l'Unesco en Afrique, y compris la possibilité d'établir ou de développer des bureaux régionaux pour l'éducation, la science et la culture en Afrique.

La conférence a fortement marqué les échecs et les difficultés : retard dans l'expansion de l'enseignement primaire et secondaire, telle qu'elle avait été définie il y a sept ans à Addis-Abéba.

Les causes de la situation actuelle sont nombreuses et variées :

— insuffisance des ressources financières par rapport aux besoins ;

— la population d'âge scolaire, déjà sous-estimée au moment où le plan d'Addis-Abéba a été élaboré, s'est considérablement accrue en raison d'une expansion démographique rapide ;

— de nombreux gouvernements africains ont presque atteint les limites de l'effort financier qu'ils peuvent fournir. Bien qu'ils consacrent une fraction importante de leur budget au développement de l'éducation (en moyenne, les Etats consacrent plus de 5 % de leurs revenus nationaux, soit 25 % environ de leur budget, à l'éducation).

Mais le bilan de Nairobi est loin d'être négatif :

— des progrès immenses ont été accomplis en particulier dans l'enseignement supérieur où l'on compte un accroissement de 150 % dans les effectifs d'élèves et d'enseignants. Cette expansion étant supérieure aux objectifs fixés à Addis-Abéba ;

— les qualifications des maîtres primaires se sont considérablement améliorées au cours des cinq dernières années. Le nombre des enseignants hautement qualifiés (enseignement à niveau secondaire plus de trois années de formation professionnelle générale) s'est élevé de 75 % et a passé de 18 200 à 31 800. Le nombre d'enseignants suffisamment qualifiés (enseignement primaire plus quatre ans de formation professionnelle) s'est élevé de 45 % et a passé de 111 700 à 161 700. Le nombre d'enseignants non qualifiés (enseignement primaire plus deux années au moins de formation professionnelle) s'est élevé de 22 % et a passé de 158 000 à 194 020.

FRANCE

DOUADY (D.), **SAPPEY** (F.), et **THOMAZI** (J.). — **Perspectives nouvelles de la médecine universitaire en France.** — In : Revue d'Hygiène et médecine scolaires et universitaires, tome XXI, n° 4, oct.-déc. 1968, 150 p., numéro spécial.

La médecine universitaire est aujourd'hui totalement remise en question par les secousses qui ont ébranlé le monde universitaire en 1968, démontrant la nécessité de mesures préventives efficaces, d'unités de soins d'urgence, et l'importance de la protection de la santé mentale. Les auteurs préconisent la création d' « Instituts de médecine universitaire », implantés dans chaque académie, coordonnés entre eux par un Conseil national de la médecine universitaire.

Parmi les attributions de ces Instituts, citons notamment :

— médecine sportive ;
— médecine d'orientation (participation des médecins à tous les conseils ou à toutes les mesures d'orientation, au début ou en cours de la scolarité universitaire) ;
— protection de la santé mentale ;
— médecine du travail (personnel, chercheurs, travail des étudiants) ;
— médecine de soins, d'urgence, et autres ;
— éducation sanitaire des étudiants, information sexuelle, planning familial ;
— recherche médicale et pédagogique ;
— et, bien entendu, médecine préventive au sens large du terme.

Dix années d'activités du Centre international de l'enfance. — In : Le Courrier du Centre international de l'enfance, vol. XVIII, n° 4, juil.-août 1968, 15 p.

L'activité du Centre international de l'enfance a été axée, pendant ces dix dernières années, sur la formation et l'information de toutes les catégories de personnel enseignant et sanitaire des pays en voie de développement, par des enquêtes, des cours et des stages, des séminaires, ou des études, portant sur l'étude et l'enseignement de la planification, des aspects sanitaires, nutritionnels et sociaux de la

protection de l'enfance, et par la diffusion de documents techniques sur les problèmes de l'enfance et de la jeunesse dans les pays en voie de développement.

GRANDE-BRETAGNE

ELLIOT (W.R.). — **In step or out of step with Europe ?** (Sommes-nous en cadence avec l'Europe ?). — In : The Head Teacher review, oct. 1968, pp. 223-231.

W. R. Elliott, inspecteur principal, présente pour la conférence annuelle un tour d'horizon des divers secteurs en évolution de l'enseignement en Grande-Bretagne. Des recherches concernant l'amélioration des programmes en sciences et en mathématiques ont pour but de moderniser l'enseignement de ces matières en fonction de l'évolution de la science. De telles recherches sont également menées en Europe. Le recyclage permanent des professeurs est également une préoccupation commune.

Une nouvelle division est apparue dans la structure scolaire : l'école moyenne qui assure la transition entre l'enseignement élémentaire et secondaire, réservée aux enfants de 8 ou 9 ans, à 12 ou 13 ans. Mais ce cycle intermédiaire n'équivaut pas vraiment au cycle d'orientation français ou italien qui, lui, concerne des préadolescents de 11 à 14 ans.

L'organisation de la classe terminale (sixth form) en Grande-Bretagne est également différente de celle des pays européens : pour l'examen de fin d'études secondaires, les lycéens choisissent un nombre réduit de matières très approfondies et bénéficient d'une très forte proportion de professeurs par élèves, alors qu'en France, le contenu du programme du baccalauréat est plus encyclopédique.

Le professeur Elliot conclut que l'Angleterre est encore assez éloignée de l'Europe dans le domaine de l'éducation et qu'elle aurait intérêt, dans certains cas, à s'en rapprocher et, dans tous les cas, à vérifier le bien-fondé de ses divergences.

HONGRIE

SOMOS (L.). — **A nevelés tervezése** (Les problèmes de la planification de l'éducation). — In : Köznevelés, n° 12, 7 juin 1968, pp. 459-460.

Réflexions sur les aspects administratifs, pédagogiques et psychologiques du problème.

PAYS-BAS

Documentatie toekomstonderzoek (Documentation sur la recherche concernant l'avenir). — In : Documentatieblad, n° 12, 1968, p. 531.

En collaboration avec « l'Institut für Zukunftsfragen » à Vienne, la « Commission pour l'étude 2 000 » édite, depuis juin 1968, un bulletin intitulé : « Documentation sur la recherche sur l'avenir, spécialement en ce qui concerne les aspects économiques, sociaux, culturels et politiques de la vie sociale dans ses rapports internationaux ».

REPUBLIQUE FEDERALE ALLEMANDE

BUHL (W.L.). — **Gesellschaftswandel und Schulsystem im modernen Industriestaat** (Les changements sociaux et leur implication sur le système scolaire d'une société industrialisée moderne). — In : Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, vol. XIV, n° 3, 1968, pp. 277-299.

Le développement industriel futur ne pourra être assuré dans une perspective démocratique que si l'on procède à une réforme radicale et permanente du système scolaire. Cette réforme scolaire devra s'inspirer des conditions qui favorisent le développement du système économique, social et politique des pays de l'O.C.D.E. Ces conditions ne peuvent plus longtemps être assurées par un système scolaire du type tripartite traditionnel. L'évolution des pays hautement industrialisés est clairement orientée vers l'école unique différenciée, système à la fois flexible et sélectif.

37.035.41
VIN

VINCENT (Gérard). — *Les lycéens et la politique.* — In : Revue Française de Pédagogie, n° 7, avril-mai-juin 1969, p. 5.

Aucune enquête parmi la jeunesse française n'avait laissé prévoir les événements de mai 1968. Il semble s'être produit un transfert sur le plan politique d'un malaise pédagogique dû à un système qui ne faisait pas sa place à l'action et à l'imagination. Cependant, les mentalités collectives demeurent largement insaisissables.

373.574
GEM

GEMINARD (Lucien). — *Comment préparer l'organisation d'un enseignement différencié.* — In : Revue Française de Pédagogie, n° 7, avril-mai-juin 1969, p. 24.

L'enseignement secondaire doit comprendre un premier cycle d'observation de deux ans qui présente un programme fondamental unique révélateur des aptitudes naissantes de l'élève, et un second cycle de trois ou quatre ans, différencié par l'introduction progressive d'options, qui développe chez l'élève le sens de la liberté et de la responsabilité.

372.88
MAR

MAREUIL (André). — *Les programmes de français dans l'enseignement du second degré depuis un siècle.* — In : Revue Française de Pédagogie, n° 7, avril-mai-juin 1969, p. 31.

Si, depuis 1872, l'enseignement du français a su conquérir ses lettres de noblesse, atteindre en 1937 une sorte d'apogée, il y a un décalage inadmissible entre l'offre qui est faite et les besoins du public scolaire nouveau auquel elle s'adresse.

371.132
REP

REPUSSEAU (Jean). — *Le pédagogue, image de dieu.* — In : Revue Française de Pédagogie, n° 7, avril-mai-juin 1969, p. 46.

La relation pédagogique ne doit pas être un rapport de forces. Le maître n'est pas le pédagogue exemplaire revêtu des qualités de dieu lui-même : pourvoyeur et libérateur, tout puissant et désarmé. Il n'est qu'un moyen et finalement un serviteur capable d'assumer le risque du refus et de l'échec.

37.035.41
VIN

VINCENT (Gérard). — *Secondary schools and politics.* — In : Revue Française de Pédagogie, n° 7, April-May-June 1969, p. 5.

No survey among French young people had allow to foresee the events of May 1968. Apparently there was a transfer to the political level of an educational discomfort, owing to a system which did not make room for action and imagination. However, collective turns of mind remain quite unpredictible.

373.574
GEM

GEMINARD (Lucien). — *How to prepare the planning of a differential teaching.* — In : Revue Française de Pédagogie, n° 7, April-May-June 1969, p. 24.

Secondary education must include a first two-year-cycle of guidance with a single basic program which reveals pupils'growing aptitudes, and a three or four-year-cycle differenciated by a progressive introduction of electives, which helps pupils to develop their sense of freedom and responsability.

372.88
MAR

MAREUIL (André). — *Secondary school programs of French since one century.* — In : Revue Française de Pédagogie, n° 7, April-May-June 1969, p. 31.

The teaching of French got its title of nobility since 1872 and reached a top in 1937, but there is now an inadmissible gap between supply and the needs of the new school audience which it serves.

371.132
REP

REPUSSEAU (Jean). — *The educator, a God's image.* — In : Revue Française de Pédagogie, n° 7, April-May-June 1969, p. 46.

Educational relationship must not be a relation of forces. The teacher is not the exemplary educator enhanced with the qualities of God himself : supplier and liberator, almighty and unarmed. He is only a means and finally a servant able to bear the risk of refusal and failure.

37.035.41
VIN

VINCENT (Gérard). — *Los alumnos y la política.* — In : Revue Française de Pédagogie, n° 7, Abril-Mayo-Junio 1969, p. 5.

Ninguna indagación en la juventud francesa había dejado prever los acontecimientos de Mayo de 1968. Al parecer se ha producido un traslado al plano político de un malestar pedagógico debido a un sistema que no dejaba lugar a la acción y a la imaginación. Sin embargo, las mentalidades colectivas quedan en su mayor parte fuera de nuestro alcance.

373.574
GEM

GEMINARD (Lucien). — *Cómo preparar la organización de una enseñanza diferenciada.* — In : Revue Française de Pédagogie, n° 7, Abril-Mayo-Junio 1969, p. 24.

Es preciso que la segunda enseñanza tenga un primer ciclo de observación de dos años que presente un programa fundamental, único revelador de las nacientes aptitudes del alumno y un segundo ciclo de tres o cuatro años diferente del primero por la introducción progresiva de opciones que desarrollen en la mente del alumno tanto el sentido de la libertad como él de la responsabilidad.

372.88
MAR

MAREUIL (André). — *Los programas de francés en la segunda enseñanza desde hace un siglo.* — In : Revue Française de Pédagogie, n° 7, Abril-Mayo-Junio 1969, p. 31.

Si desde 1872 la enseñanza del francés supo conquistar su ejecutoria para alcanzar una especie de colmo en 1937, existe hoy una desnivelación inadmisible entre la oferta propuesta y las necesidades del nuevo público escolar al cual va dirigida.

371.132
REP

REPUSSEAU (Jean). — *El pedagogo, imagen de Dios.* — In : Revue Française de Pédagogie, n° 7, Abril-Mayo-Junio 1969, p. 46.

La relación pedagógica no tiene que ser un enfrentamiento de fuerzas. El maestro no es el pedagogo ejemplar revestido de las cualidades de Dios mismo : abastecedor y liberador, todo poderoso y desarmado. No es sino un medio y al final un servidor capaz de asumir el riesgo de la negativa o del fracaso.

37.035.41
ВИН

ВИНСЕНТ (Жерард). — Школьники и политика. —
Ревю франсез де педагожи, № 7, апрель, май, июнь 1969, стр. 5.

Никакая анкета, проведенная среди французской молодежи не предвидела событий мая 1968 года. Следует предположить, что педагогические затруднения, вызванные системой не отводящей надлежащего места действию и воображению перекинулись в сферу политики. Однако коллективное мышление остается неуловимым.

373.574
ЖЕМ

ЖЕМИНАРД (Люсиен). — Как подготовить организацию дифференцированного образования. —
Ревю франсез де педагожи, № 7, апрель, май, июнь 1969, стр. 24.

Среднее образование должно включать первый цикл двухлетнего наблюдения, имеющий основную программу, единственную в своем роде, разоблачающую зарождающиеся способности ученика, и второ' двух- или трехлетний цикл, отличающийся прогрессивным введением оптаций, которые развивают у ученика чувства свободы и ответственности.

372.88
МАР

МАРЕУЛИ (Андре). — Программа преподавания французского языка второй степени, применяемое одно столетие. — Ревю франсез де педагожи, № 7, апрель, май, июнь 1969, стр. 31.

Если с 1872 года преподавание французского языка сумело завоевать свое «высокое звание», достичь в 1937 году нечто вроде апогея, существует недопустимое расхождение между сделанным предложением и нуждами нового школьного населения, к которому оно обращается.

371.132
РЕП

РЕПЮССО (Жан). — *Педагогика, образ Божий.* — Ревю франсез де педагожи, № 7, апрель, май, июнь 1969, стр. 46.

Педагогическое отношение не должно быть вынужденным отношением. Профессор не жримерный педагог, обладающий божественными качествами: всемогущий и обезоруженный поставщик и освободитель. Он только средство и в конце концов служитель, способный взятеь на себя риск отказа и неудачи.

Imp. Nat. 9 568 082 5

Le directeur de la publication : P. Chilotti