REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

8 / JUILLET - AOUT - SEPTEMBRE 1969

INSTITUT PÉDAGOGIQUE NATIONAL

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

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

Gaston BERGER

" L'Homme moderne et son éducation "

N° 8 - JUIL. - AOUT - SEPT. 1969

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

N° 8

SOMMAIRE

PREMIERE PARTIE

DEUXIEME PARTIE

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

SYSTEME ET NON-SYSTEME D'EDUCATION

L'ERE DE LA « NEGATION ».

Il y a plus de trente ans, le regretté Gaston Bachelard, avait montré que la science contemporaine repose ou plutôt suggère une « philosophie du non ». N'a-t-on pas assisté ainsi à l'éclosion d'une logique *non*-aristotélicienne, à des géométries non-euclidiennes, à une physique non-newtonienne ?... On a vu s'effriter tous les « systèmes » destinés à protéger la pérennité de l'édifice harmonieux des connaissances accumulées vers la fin du XIXe siècle. Non seulement cet édifice s'effondrait mais encore, les cloisons entre les diverses disciplines, si bien classées par Auguste Comte, devenaient de plus en plus perméables. Seul le *système d'enseignement,* pourtant si proche des remous de la science, a résisté à ce mouvement général de négation. A vrai dire, les savants, qui sont particulièrement timides, étaient effrayés par leurs propres audaces. Mais c'est l'essor même de leurs découvertes qui les a soumis à des contraintes inattendues et effrayantes pour eux. On sait que par exemple, Plank a hésité pendant près de deux ans, avant de rendre publiques ses découvertes sur les *quanta*. Bien plus, il arrive que de grands savants ne se rendent pas compte ou ne veulent pas se rendre compte de l'immense portée de leurs travaux.

Les éducateurs sont aussi gens timides. Ils n'ont pas conscience du pouvoir qu'ils détiennent ; et lorsque d'aventure, ils en prennent conscience, ils en sont effrayés à l'instar des savants devant leurs bouleversantes découvertes. Si bien que l'enseignement qui a pour rôle essentiel la diffusion des connaissances, des connaissances scientifiques en particulier, se révèle dans ses procédés en retard de quelques décades sur son « contenu ». Pareille affirmation peut paraître quelque peu « outrée », car on peut dire qu'il n'existe pas de relation aussi « directe », aussi « linéaire » entre les structures de l'enseignement et son « contenu ». Cette observation aurait été juste si les bouleversements survenus dans le domaine de la connaissance n'avaient pas entraîné des transformations profondes des techniques et par répercussion, dans la vie économique et sociale. On se trompe peut-être, mais on peut avancer l'hypothèse selon laquelle les « contestations » auxquelles nous assistons dans le domaine de l'enseignement depuis quelques années, dans une douzaine de pays plus ou moins industrialisés, constituent une sorte d'« écho » (à retardement) à la philosophie du « non » dans le domaine des sciences. Ce « non » et cette « contestation », s'adressent avant tout aux systèmes d'éducation. Le problème est certes plus complexe, car on voit s'y mêler des incidences politiques sur le plan national et international. Au risque d'encourir de sévères critiques, nous ferons abstraction de ces aspects des événements actuels ; à notre sens, tout se tient, mais le tableau d'ensemble est tout de même dominé par les problèmes posés par la structure de l'enseignement. Il s'agit de leur dire « non ». Mais à quoi s'adresse cette « négation » ?

LE « SYSTEME ».

Dans tous les pays, l'enseignement est édifié dans le cadre d'un « système » plus ou moins rigide. Cela veut dire que l'enseignement est constitué par un ensemble d'éléments formant une *structure* dont les différentes parties nettement définies remplissent des *fonctions* déterminées et strictement *hiérarchisées.* Les termes *structure, fonction, hiérarchie,* jouent ici un rôle crucial, car c'est ce qu'ils recouvrent qui est l'objet des diverses « contestations ». Ce système obéit à des règles définies qui coordonnent son fonctionnement tant sur le plan pédagogique que sur les plans des techniques et de la vie sociale. De par ses règles explicites et parfois implicites, mais presque toujours impératives, le système tend à déterminer les obligations scolaires, les compatibilités et les incompatibilités, en établissant des barrières et des « niveaux » ici et là. De par ses règles et

par ses lois, définissant les niveaux et les types d'enseignement, le système oriente les individus et détermine d'une manière plus ou moins rigide, la place future des individus dans la société, leur statut dans la hiérarchie, leurs rôles ou leurs fonctions. Ainsi, dans presque tous les pays industrialisés il existe six niveaux de l'enseignement : pré-scolaire, primaire (ou élémentaire), *secondaire moyen, secondaire supérieur,* supérieur et enfin un enseignement du « troisième cycle ». Il y a une trentaine d'années, on connaissait surtout trois niveaux. En outre, à partir du troisième ou quatrième échelon de cette hiérarchie, il existe des subdivisions « fonctionnelles », qui recouvrent ou dissimulent d'autres hiérarchies à la fois techniques et sociales. Le système, de par *les règles de son fonctionnement,* possède de nombreuses phases éliminatoires. Sans ces mécanismes sélectifs *le système perdrait sa valeur aux yeux de la société.*

Or, le principe de la démocratisation de l'enseignement, qui a été proclamé tant de fois, stipule que par le biais de l'instruction, la mobilité sociale doit devenir universellement possible. On parle beaucoup de « l'abolition des différences entre le travail intellectuel et le travail manuel ». Jusqu'ici, on ne voit que peu de choses *réalisées en ce sens. Car dans toutes les sociétés,* l'organisation du travail comporte des hiérarchies, ce qui implique des institutions d'enseignement également hiérarchisées, admettant de moins en moins d'individus lorsqu'on s'approche des niveaux supérieurs de la pyramide. L'ennui, c'est que cette pyramide a conservé une structure archaïque, qui remonte au siècle dernier, voire plus loin. Elle est solidement soutenue par le « système ». C'est contre ce système que se dresse le mouvement « négativiste ».

Mais, objectera-t-on, n'est-ce pas *contre toute hiérarchie* que l'on se prononce ? (1). Certes, et c'est là le slogan de tout mouvement révolutionnaire. Mais ces sortes d'élans sont dirigés contre l'autorité des hiérarchies (2), sont inévitablement brisés par l'établissement de nouvelles autorités, de nouvelles hiérarchies (3). Il n'en reste pas moins, que dans l'état actuel des choses, la révolte quasi-généralisée contre les hiérarchies établies (ou contre toute hiérarchie), contre tout système structuré, est générale dans l'univers estudiantin. Admettons qu'il s'agit seulement d'une opposition contre les systèmes en vigueur et les principes sur lesquels ils reposent. *Peut-on détruire un système existant* et le remplacer rapidement par un autre ? C'est là que nous abordons *un premier sens de l'expression « non-système ».*

LE NON-SYSTEME DE G.Z.F. BEREDAY.

Dans un brillant article, G.Z.F. Bereday, — qui est l'un des animateurs des plus actifs du mouvement « comparatiste » dans le domaine de l'éducation, — estime qu'il n'est guère possible de refondre « rapidement » un système éducatif, à moins d'un bouleversement considérable, tel qu'une guerre ou une révolution (4). Et encore, même dans ces cas, les habitudes anciennes reviennent souvent à la surface. A propos des réformes récentes, notamment en France, Bereday emploie une expression française : « Plus ça change plus c'est la même chose ». Nous lui laissons la responsabilité de cette assertion, car à notre avis, il y a eu tout de même quelques changements importants, mais *insuffisants. Dès lors,* dit Bereday, nous devons considérer que les systèmes scolaires existants (et qui ne peuvent se transformer que lentement), doivent être considérés comme une « donnée première », même si cela nous déplaît. Il n'en reste pas moins que nous devons faire face à une situation critique : ce système, par manque de locaux, par manque de personnel compétent, et surtout de par les règles de son fonctionnement, est dans l'incapacité d'accueillir tous les jeunes ou les adultes qui font valoir leurs droits à l'instruction ou au perfectionnement d'une instruction insuffisante ou périmée, alors qu'en même temps, la société, comme il le dit par ailleurs, avec vigueur, a besoin de cadres et d'une main-d'œuvre de plus en plus instruite (5).

Dès lors, — sans perdre de vue la nécessité d'une refonte des systèmes actuels, — nous devons prendre des mesures d'urgence, afin de parer à la « sous-production » que l'on constate dans le fonctionnement des institutions existantes. Dans ce but, dit Bereday, nous devons utiliser au maximum les différentes « agences » éducatives qui existent déjà et qui, fonctionnant hors des « systèmes », sont pour ainsi dire des « non-écoles ».

---

(1) D. Cohn-Bendit, J. Sauvageot, A. Geismar, J.-P. Duteil, **La révolte étudiante,** éditions du Seuil, 1968, pp. 67-78. La position des divers groupes estudiantins à cet égard n'est pas homogène. On sait qu'en mai-juin 1968, on pouvait dénombrer au moins sept *mouvements « contestataires » différents et souvent antagonistes.*

(2) Bergman, Dutschke, Lefèvre, Rabehl, **Rebellion der Studenten oder die neue Opposition,** Rohwolt, 1968. Cf surtout le dernier chapitre de Rabehl. Ouvrage traduit en français, dans la collection « Idées » chez Gallimard, 1969. L'édition allemande a eu six tirages en un mois : 140 000 exemplaires. La traduction française comporte quelques lacunes par rapport à l'original.

(3) **Combats étudiants dans le monde,** Seuil, 1968, pp. 76 et ss.

(4) G.Z.F. Bereday, **School systems and the enrollment crisis,** in : **Comparative Education Review,** New-York, vol. XII, no 2, juin 1968, pp. 126-138.

(5) P. Jaccard, **Politique de l'emploi et de l'éducation,** Payot ; ***Sociologie de l'éducation,*** Payot ; **Psycho-sociologie du travail,** Payot. Ce triptique aborde sous des angles divers les mêmes problèmes : comment parer au besoin croissant d'une main d'œuvre toujours plus qualifiée.

Dans ce contexte, G.Z.F. Bereday cite de nombreux exemples, aux Etats-Unis, en Angleterre, au Danemark, en Hollande. En France, des exemples parallèles pourraient être fournis par diverses associations, ou organismes tels que les universités populaires, les divers instituts de culture populaire, certaines écoles dont les *diplômes ne sont pas officiellement reconnus, des groupements*, tels que ceux des éclaireurs (boy-scouts), on peut en dénombrer plusieurs dizaines (6). Ces organismes dispensent un complément d'enseignement élémentaire, les bases de l'enseignement général secondaire et (ou) technique, et même l'enseignement supérieur, ainsi qu'une culture générale.

L'idée générale qui sert de guide à G.Z.F. Bereday (idée très répandue aux Etats-Unis), c'est que l'important est *d'exposer l'individu pendant un certain temps à l'enseignement ;* ce qui compte c'est la durée de cette « exposition » ; quant à l'« efficacité de l'enseignement, dit Bereday, c'est une autre question, au sujet de laquelle nous savons relativement peu de chose » (p. 133). Après tout, comme l'écrit Jean Capelle (en citant le Pr. Jean Savard), « une élite scolaire n'est qu'une élite provisoire » (7).

Bereday convient que pareille solution revêt un caractère quasiment désespéré ; mais précisément, la situation, d'après cet auteur *est* désespérée. Il la compare en effet à l'incendie d'un gratte-ciel, au cours *duquel chacun cherche n'importe quelle issue, sans se* préoccuper des règles de bienséance. Il s'agit de donner un droit de cité à ces organismes « hors système », dans les pays où s'impose une éducation de masse ; on peut espérer quelque « créativité » de la part de ces organismes dont la vitalité spontanée semble certaine, dans de nombreux cas.

Tel est le premier sens que l'on peut donner à l'expression « non-système ».

UN « NON-SYSTEME » EN FRANCE.

A notre sens, un certain « non-système » est déjà établi *dans* le cadre du « système » d'enseignement existant, et ceci, tout particulièrement en France. Bereday pense que le « chaos » scolaire d'un non-système, serait établi seulement *à côté* du « système » existant, dont les structures ne peuvent être modifiées qu'avec une certaine lenteur ; il est incapable de faire face aux exigences du nombre croissant d'enseignés et celui des besoins non moins impérieux de l'évolution technique et sociale.

On peut certes craindre ici l'établissement d'un « chaos » inextricable. Mais *nous sommes déjà* en plein chaos et l'erreur cruciale serait de ne pas le voir. Pour en sortir, mieux vaut en prendre conscience et le voir d'un œil lucide.

Par exemple, parcourons rapidement les titres du B.O.E.N. (Bulletin officiel de l'Education nationale). On y voit en grand nombre des arrêtés *ministériels et des* circulaires qui : *allègent* tel programme, *suppriment* telle ou telle interrogation aux examens, établissant des dérogations aux règles normales, *dispensent* les candidats à un diplôme ou à un concours de telle ou telle épreuve, etc., et tout cela est antérieur aux événements de mai 1968. C'est ainsi, qu'en 1968, selon des dispositions qui datent de 1967, on pouvait obtenir le diplôme du baccalauréat (en philosophie) sans la moindre interrogation (écrite ou orale) en sciences ou en mathématiques. Mais comme le programme de philosophie implique un minimum de connaissances scientifiques, le professeur de philosophie, (consciencieux), se voyait dans l'obligation d'improviser quelques cours de physique, de cosmographie, de biologie... Il fut un temps où le titre de bachelier dans les différentes sections avaient une *signification précise :* on savait ce que l'intéressé était censé connaître. Or, depuis quelques années les programmes sont modifiés d'une session à la suivante. Il arrive même que les intéressés n'en ont connaissance qu'au cours du second trimestre et parfois plus tard (8).

De même, au B.O.E.N., on trouvera divers arrêtés relatifs aux enseignants : en particulier des arrêtés autorisant le recrutement de « maîtres auxiliaires », qui, en principe, n'ont pas les qualifications requises pour l'exercice de leurs fonctions ; il est vrai que, dans certains cas, ces maîtres auxiliaires possèdent plus de titres que les titulaires des postes analogues ; mais ils ne peuvent être titularisés pour des raisons « administratives » souvent complexes. Dans l'enseignement supérieur, on trouve également des situations inverses : des enseignants titulaires du doctorat d'Etat avec mention « *Très honorable », qui en principe leur ouvre la maî*trise de conférences, attendent dix ou quinze ans leur

---

(6) B. Cacères, **Histoire de l'éducation populaire,** Seuil, 1964. *On trouve dans cet ouvrage une liste imposante d'organismes qui* dispensent des enseignements de types variés, « hors du système » officiel : enseignements élémentaire, secondaire, supérieur, professionnel, technique, culturel, etc., pp. 250-254. Cette liste n'est pas exhaustive.

(7) J. Capelle, **L'école de demain reste à faire,** P.U.F., 1966. p. 215.

(8) On apprend, fin janvier 1969, que les programmes du baccalauréat, comme ceux du B.E.P.C. ont encore été allégés, pour la session de juin 1969 et l'on prévoit d'autres allègements pour 1970 : en particulier l'épreuve de français est prévue en première.

Au baccalauréat 1968 le pourcentage moyen des « admis » a été de plus de 80 % contre environ 56 % les années précédentes. Le pourcentage d'accroissement étant de 26,9 %. Cf. **L'Education,** du 24 octobre 1968, p. 22.

inscription sur la liste d'aptitude à ces fonctions, alors que ces mêmes fonctions sont remplies par des personnes ne possédant pas les titres requis. Il s'agit là encore d'incidences « administratives » que le profane aura quelque peine à démêler ; les « initiés » d'ailleurs aussi.

A propos du statut des enseignants, qui pourrait dire ce que sont les professeurs des C.E.G. ou des C.E.S. ? On en trouvera rarement plusieurs, dans un même établissement, ayant la même formation, le même statut.

Qui pourra dire à quoi serviront les nouveaux « Centres d'études supérieures » du genre Vincennes, Dauphine, Antony, créés en 1968, qui d'ailleurs ont des précédents depuis 1965 à la Sorbonne et à Nanterre ? (9). On voit mal dans quel genre de « système » on pourrait les faire entrer. Peut-être répondent-ils (mais on peut en douter), au projet trop brièvement esquissé par Alain Touraine, qui estime qu'il faudrait abolir les sections traditionnelles : « français, langues vivantes, sociologie, histoire, etc. », pour « organiser la formation autour de grands thèmes d'analyse comme le langage, la personne, le développement, la décision, le groupe, la prévision, on formerait des étudiants capables d'appréhender de vastes domaines d'activité intellectuelle et professionnelle et qui auraient à la fois des débouchés plus polyvalents et une plus grande capacité de se comporter en citoyens actifs » (10). On peut s'étonner que dans un livre de 300 pages, l'auteur n'en dit pas davantage sur un tel projet, — qui est peut-être intéressant, — mais à première vue, on ne voit pas bien où il mène ? On voit mal, par exemple, un diplômé avec *major* en « langage » et ne connaissant en fait aucune langue étrangère, mais une série de théories allant de Saussure à Chomsky, se présentant chez un employeur pour solliciter une situation. Les catégories actuelles sont peut-être périmées, mais on voudrait avoir quelques précisions sur celles qui pourraient les remplacer. Pour le moment, les nouvelles « unités universitaires », semblent bien correspondre (par le caractère pluridisciplinaire de leur enseignement) à un « non-système ». Au surplus, l'ouverture de ces centres a été marquée par un « non-enseignement », les enseignants, comme les enseignés ayant décidé de se mettre en grève. On pourrait faire là de vilains jeux de mots ; nous nous en abstiendrons.

Ces quelques exemples relatifs aux programmes, aux enseignants, aux enseignés, aux établissements, exemples dont on pourrait allonger la liste... montrent bien qu'en France, nous sommes engagés dans un « non-système » d'éducation. Il semble que dans un avenir prévisible, nous ne pouvons que nous y engager davantage. Dès lors, à notre sens, la seule conclusion que l'on peut en tirer, c'est qu'il convient de *tirer de cette situation le plus de profits possible, sous la forme d'enseignements aux enseignants.* Entendons-nous : l'auteur de ces lignes n'est nullement un « nihiliste », souhaitant la démolition d'un « système », en disant : « détruisons d'abord, on verra bien après ». Il constate seulement, que le système est déjà détruit. A présent, il faudrait peut-être suivre le conseil de Descartes aux « voyageurs se trouvant égarés en quelque forêt » qui doivent « marcher toujours le plus droit qu'ils peuvent vers un même côté et ne changer point pour de faibles raisons... ». Cela veut dire que nous devrions nous engager *d'une manière lucide,* dans la voie du *non-système, en connaissance de cause.*

Il n'y a pas lieu de s'en alarmer outre mesure (ni de s'en réjouir), car l'expérience montre, que dans bien des cas, des velléités de ce genre (révolutionnaires), aboutissent à de nouveaux systèmes, parfois beaucoup plus stricts. Ainsi, l'un des premiers décrets signé par Lénine, en 1918, concernait l'enseignement et stipulait que : « Toute personne ayant atteint l'âge de 16 ans peut être *admise dans un établissement d'enseignement supérieur,* sans avoir à présenter un diplôme ou un certificat attestant qu'elle a terminé ses études secondaires ou similaires dans une école quelconque » (11). Or, le système d'enseignement actuellement en vigueur en Union Soviétique est l'un des plus sélectifs, tant pour l'admission dans le secondaire que dans l'enseignement supérieur. Pour l'entrée dans les établissements d'enseignement supérieur, il faut : 1°) justifier d'une formation secondaire complète ; 2°) passer un concours et en outre, 3°) ... « Il sera tenu compte des références fournies (sur le candidat) par les organismes du parti, les organisations syndicales, les organisations des Jeunesses communistes », etc. (12).

... En nous engageant dans un non-système, il faudra veiller à ce que le système qui en sortira *néces-*

---

(9) Pour l'organisation du Centre « Dauphine » cf. **L'Education,** du 14 novembre 1968, pp. 13-14. Il s'agirait d'une nouvelle « université tertiaire » ou même « quaternaire », axée sur la gestion des entreprises, où l'enseignement qui est « une amorce de spécialisation » serait donné « par la discussion ». Pour le C.U. de Vincennes, cf. **L'Education** du 30 janvier 1969, pp. 9-10.

(10) A. Touraine, **Le mouvement de mai ou le communisme utopique,** Seuil, 1968, p. 87. Dans un tel contexte ne risque-t-on pas le fameux écueil des « programmes démentiels ».

(11) A. Vexliard, **Pédagogie comparée : méthodes et problèmes,** Presses Universitaires de France, 1967, p. 109 (de même pour les citations qui suivent, pp. 109-110). Par ailleurs, actuellement, en U.R.S.S., le système de notation des élèves (sur 5) ainsi que celui de la plupart des examens, sont les mêmes que ceux décrits dans les romans de Tolstoï. Dans les années 1920, dans certaines écoles on avait aboli tout mode de notation.

(12) S.G. Chapovalenko et collab., **L'enseignement polytechnique en U.R.S.S.** Unesco, 1964, p. 339 ; cité par Vexliard, note précédente, pp. 109-110.

sairement ne soit pas voué à une sclérose précoce. Il semble que c'est contre cet écueil que l'on veut se prémunir dans les textes qui prévoient la création des « Centres universitaires expérimentaux », ayant statut de facultés, tels que les Centres de Vincennes, Dauphine, Paris-Nord, Antony, Marseille-Luminy, pour lesquels, « une révision systématique des enseignements sera envisagée chaque année » (13). A notre sens tout ce qui concerne ces centres demeure encore vague, mais l'orientation générale envisagée semble répondre aux nécessités de l'avenir. Mais pourquoi cet avenir paraît-il... si difficile à qualifier ? Nous tenterons d'esquisser ici une brève analyse sociologique.

UNE ANALYSE SOCIOLOGIQUE.

Les mouvements que nous observons actuellement dans la plupart des universités, cadre remarquablement bien avec les thèses de Durkheim relatives au *volume* et à la *densité dynamique* des sociétés. Notons qu'après une longue période d'éclipse, Durkheim est de nouveau « à la mode » ; peut-être parce que les sociologues américains viennent de le découvrir ? En quelques années la société estudiantine a considérablement augmenté de *volume ;* en France cette population a été multipliée par cinq ou six. En outre, il s'agit d'une population ayant une forte *densité dynamique,* c'est-à-dire que les individus vivent une vie commune, entretiennent des relations morales, se sentent solidaires en tant que catégorie sociale, bref il existe là un « haut degré de coalescence des segments sociaux » (14). Ce sont là, d'après Durkheim, des propriétés fondamentales d'un « milieu social » qui permettent une première explication des « faits sociaux » ainsi que leurs transformations. Les événements de 1968 (et antérieurs), cadrent remarquablement avec l'explication du dype durkheimien, qui est pour l'essentiel, à la fois structuraliste (comme on dirait aujourd'hui) et fonctionaliste. Il y a interaction entre le volume et la densité : lorsque le volume augmente, la densité dynamique s'accroît également (si elle existe déjà), il en résulte une modification *qualitative* du groupe social. En outre, par la solidarité organique, l'horizon intellectuel de chaque individu est considérablement étendu, de même que ses capacités pour l'action ; dès lors, les conditions fondamentales de l'existence collective sont profondément modifiées (cf. op. cit. p. 141). Chacune des séquences de ces considérations théoriques peut s'insérer dans les faits observés récemment. Sans insister davantage, disons que la solidarité estudiantine a joué ici son rôle, bien souvent contre les convictions intimes des divers groupements, et aussi contre les intérêts des individus. Mais l'afflux dans les universités, a aussi des conséquences d'ordre *pédagogique.*

A propos de ces incidences pédagogiques, on s'exprime en général avec circonspection, car on touche là un terrain « brûlant ». Le recrutement des étudiants se fait sur une base de plus en plus large, et, comme dit René Maheu : « plus large socialement, mais intellectuellement aussi, à cause de la diversification croissante des spécialités et partant des aptitudes reconnues comme constituant des titres valables d'admission. Ainsi, si élite il y a, c'est une élite socio-psychologique fort différente des élites traditionnelles d'antan » (15). Nous laissons au lecteur le soin de « traduire » cette appréciation délicate dans les termes qui auraient été utilisés « jadis »... Enfin, un résultat a été obtenu : il y a eu en 1968, par rapport aux années précédentes, 27 % de bacheliers en plus, et les diplômes universitaires ont été distribués d'une manière très libérale, parfois « sur dossier », ou sur épreuves orales vite expédiées. Il est aisé de poursuivre une polémique sur ce thème, en évoquant l'impréparation des étudiants admis « en masse » dans les universités. Mais ne serait-il pas plus juste de réexaminer notre « système » d'enseignement ? Ce système a été conçu à une certaine époque, dans un certain esprit, dont il porte la marque. Qu'a-t-on fait d'important pour l'adapter aux temps nouveaux ? Pour employer une image, ce système fait penser à un hôpital qui ne soigne que deux ou trois maladies et rejette tous les autres malades dans la rue. Dans notre cas, ces « patients » deviennent des « beatnicks », des « hippies » ou des « révoltés », de diverses nuances. Or, il existe différentes manières qui rendent les individus capables de bénéficier d'un enseignement « supérieur ». Le but que devrait poursuivre *une société comme la nôtre,* c'est l'intégration du plus grand nombre de jeunes aux divers niveaux de l'enseignement, en particulier, dans l'enseignement supérieur, quitte à en prolonger quel peu la durée. Peut-on y parvenir, et comment ?

Il existe aux Etats-Unis, à ce propos, une « philosophie de l'éducation », qui semble répondre à ces exigences, ainsi qu'aux aspirations de la jeunesse actuelle, de même qu'aux besoins de la société. Nous tâcherons de résumer en quelques paragraphes, les thèses assez complexes du *reconstructionnisme.*

---

(13) **L'Education**, 19 décembre 1968, p. 20 et J.O. du 10 décembre 1968.

(14) E. Durkheim, **Règles de la méthode sociologique,** 2e éd., Alcan, 1901, pp. 139-140. Ouvrage récemment réédité aux P.U.F. Il y a peu d'années, il était plus facile de trouver les ouvrages de Durkheim en langue anglaise qu'en français.

(15) R. *Maheu,* ***La civilisation de l'universel : Inventaire de l'avenir,*** Laffont-Gonthier, Paris et Genève, 1966, p. 162.

VERS UNE RECONSTRUCTION DE LA SOCIETE.

Le reconstructionnisme a été formulé vers 1930, comme un prolongement assez audacieux du progressivisme de Dewey. Depuis 1950, cette doctrine a pris un nouvel essor sous l'impulsion de Théodore Brameld, professeur à l'université de Boston, qui déploie une activité considérable. La bibliographie sur ce sujet est extrêmement abondante et variée, car étant donné le caractère révolutionnaire de ses thèses, Brameld s'efforce de « rassurer » les différents publics. Il n'est pas aisé de condenser en quelques points cette doctrine assez complexe, et passablement nuancée.

1 — *En premier lieu, comme l'indique le nom de la* doctrine, on se propose de *reconstruire la société,* par le biais de l'éducation ; ou mieux, l'appel est lancé aussi bien aux éducateurs de toutes catégories, qu'aux savants, qui devront s'unir aux travailleurs dans cette *entreprise de rénovation. Il s'agit de « transformer l'éducation* en un moyen puissant de mutation de la société, tendant vers une civilisation mondiale » (16). Car notre société ne possède pas de véritables « meneurs », hormis quelques « réalistes », opportunistes et politiciens en *quête de suffrages ; aussi cette société devrait accepter* le « leadership » des enseignants unis aux travailleurs.

2 — Le reconstructionnisme fait connaître ses buts, quitte à les modifier en cours de route, si cela se révèle nécessaire : il s'agit d'édifier une *démocratie planifiée* devenue indispensable dans *une société d'abondance.* D'autres disent *société de consommation.* Une telle société est indispensable, comme base de départ d'une réforme démocratique de l'enseignement. Une société pauvre ne dispose pas de moyens permettant pareille réalisation. La tâche de l'éducation consiste à former des citoyens capables de devenir, en connaissance de cause, les *maîtres de leur destin.*

3 — Le reconstructionnisme indique avec précision, comment il se situe par rapport aux autres doctrines de l'éducation. Il ne les rejette pas, mais tend à intégrer *ce qu'il y a en elles de positif, de constructif. Il n'est pas* question d'un éclectisme, mais d'une synthèse. Brameld développe avec soin les fondements philosophiques de sa doctrine (17). En principe il se considère comme le continuateur de Dewey, dont la théorie porte des noms variés : progressivisme, expérimentalisme, instrumentalisme, pragmatisme naturaliste... selon les aspects sous lesquels on l'envisage.

4 — Le progressivisme est marqué par son époque : celle d'un libéralisme du *laissez-faire ;* le reconstructionnisme lui, cherche une réponse aux exigences d'un univers dominé par des transformations rapides et *imprévues.* La *doctrine* de Dewey s'attache au présent, à ce qui *est,* elle est objective, tandis que le reconstructionnisme est futuriste, prospectif : il est à la recherche des *buts.* Lorsque Dewey préconise « apprenez en réalisant », le reconstructionnisme ajoute : réaliser — pour*quoi ? En ce qui concerne* l'individu, l'éducation doit viser son *auto-réalisation sociale.*

5 — En ce qui *concerne la société, le reconstructionnisme* ne craint pas de se proclamer comme une sorte *d'utopie par l'éducation.* Car le véritable utopiste n'est pas celui qui cherche à échapper à la réalité par des rêves d'une perfection irréalisable ; historiquement, l'utopiste est un critique et un réformateur de la société, lucidement conscient des problèmes posés par son époque. Il suffit de relire l'œuvre de TH. Morus pour s'en rendre compte. En quoi consiste cette utopie ?

6 — *Seule une société d'abondance est capable* d'instaurer l'enseignement obligatoire depuis l'âge de 2 ans (au moins 3 heures par jour) à 20 ans. On doit commencer très tôt, afin d'amenuiser les différences individuelles dues au milieu familial. Quant à la période *qui va de 17 à 20* ans, elle est d'une importance capitale pour la formation et la cristallisation de la personnalité. En quoi consistera l'enseignement ?

7 — L'enseignement se déroulera dans une atmo*sphère rationaliste et expérimentale. Il tendra à éliminer* les différentes formes de l'irrationalisme (bien que ce soit très difficile), tels que les préjugés, les préconceptions ; on devra éviter les diverses formes *de l'endoctrination.* C'est ainsi que par exemple, on enseignera les doc*trines de toutes les grandes religions.* Dans une forte proportion, l'enseignement général, (dès les écoles élémentaires), sera donné sous la forme de *discussions* en petits groupes et d'assemblées générales (réunissant plusieurs classes d'une école). Les maîtres ou les professeurs, seront là pour poser les problèmes et animer la discussion. De cette manière les participants apprendront à respecter les règles de la démocratie : celle de la majorité et le respect dû aux opinions des minorités.

8 — *L'étude des différentes matières* d'enseignement général (mathématiques, littérature, physique, biologie, etc.) ou professionnel pour certains, sera centrée autour des thèmes centraux, qui sont discutés au cours de

---

(16) Th. Brameld, **Education as power** (L'éducation comme pouvoir), Holt Rinehart et Winston, New-York, 1965, p. 39.

(17) Nous indiquons ci-dessous les principaux ouvrages de Brameld, afin de ne pas encombrer le texte : a) **Toward a reconstructed philosophy of education** (*Vers une philosophie de l'éducation* reconstruite), Holt, Rinehart et Winston, 1962, 2 vol. dont le premier est essentiellement consacré à la philosophie ; b) **Education for the emerging age** (Education pour une époque émergeante), Harper et Row, New-York, Londres, 1965.

périodes déterminées ; dans l'enseignement dit « secondaire » (de 17 à 20 ans), il y a un thème central par semestre : économie, politique, *anthropologie, histoire*, etc., qui peuvent comporter de nombreux sous-chapitres, tels que : la famille, le capitalisme, le socialisme, la religion, etc. De tels thèmes, adaptés à l'âge des élèves, seraient à discuter de l'école élémentaire à l'université (19). *Ces sortes de débats, feront partie également* de l'enseignement professionnel à tous les niveaux. Un ajusteur doit connaître les aspects économiques, sociaux, humains de sa profession. A plus forte raison, nul ne devrait devenir médecin, juriste ou architecte *(etc.) s'il n'a* pas reçu une formation qui le rend capable d'apprécier d'une manière approfondie son activité professionnelle aux points de vue philosophique, culturel, psychologique, social... Toutes ces professions dites « supérieures » seront de plus en plus centrées sur l'avenir. Cela implique bien plus qu'une connaissance technique axée sur les réalisations actuelles.

9 — Pour la réalisation d'un tel projet, les enseignants doivent faire preuve d'imagination et d'audace ; ils doivent être persuadés que l'éducation est l'agent primaire de la transformation sociale. *L'évolution* à laquelle nous assistons tend vers une organisation plus complexe, plus diversifiée et en même temps mieux intégrée, c'est-à-dire : unifiée. Tel est le sens général de toute évolution. Mais notre monde se situe également au *milieu de multiples menaces, c'est pourquoi l'éducateur* devrait se sentir investi d'une sorte de mandat à remplir vis-à-vis des jeunes générations. Il fut un temps où l'on estimait que la science et l'enseignement étaient, ou devaient demeurer « objectifs » et « neutres ». Actuelle*ment, le savant et l'éducateur* doivent prendre parti et endosser leurs responsabilités.

(19) Cf. note 18, t. II, p. 197.

... Revenons à notre point de départ : une philosophie du « non » contient de puissants ferments construc*tifs. D'une manière* ou d'une autre, nous devons les utiliser.

Nous avons cru utile, dans le contexte de cet exposé, de résumer d'une manière assez incomplète les principaux traits du reconstructionnisme. Nous estimons que *c'est là une base de discussion intéressante.* Il semble qu'il est difficile de ne pas être sensible aux idées générales sur lesquelles il se fonde : son rationalisme foncier, l'horreur de toute « endoctrination », la foi en la démocratie... Certes lorsque Th. Brameld décrit les *détails du fonctionnement* de son système scolaire, on peut avoir quelques hésitations, d'autant plus qu'il escamote un certain nombre de problèmes. Mais si l'on accepte les principes de base, ces détails (importants certes) demeurent un sujet à débattre. Il y a là peut-être un autre danger, beaucoup plus grave. Une fois le nouveau système mis en branle, on peut craindre que, de par son fonctionnement, il se retourne *contre les buts* pour lesquels il a été conçu, — tel un nouveau « Golem ». Mais dans toute entreprise n'y a-t-il pas de risques à courir ?

L'homme-enfant a été vu longtemps comme un animal aux bas instincts qu'il s'agit de « dresser » ; on a vu ensuite en lui un « bon sauvage » qu'il suffit d'« apprivoiser » ; il est temps de voir en lui un être capable de créer, — créer surtout son propre destin.

Alexandre VEXLIARD

professeur de psychologie
et de pédagogie
à la faculté des lettres
de l'Université d'Ankara.

LES JEUNES FRANÇAIS ET LA VIE CIVIQUE

DE QUOI S'AGIT-IL ?

La jeunesse est l'espoir des nations, quand elles sont animées par une volonté collective de progrès et quand leur consensus politique implique un projet de civilisation, une anticipation exaltante de l'avenir. La jeunesse est l'inquiétude des nations qui piétinent et ne savent où elles vont, quand bien même leur croissance économique serait satisfaisante. Car « une société ne peut faire l'économie d'une image de elle-même et de son avenir. Le changement n'est pas le progrès, la croissance n'est pas le développement » (1). A vrai dire, une nation peut faire pendant quelque temps cette économie, non sans risques ni décomptes : dans le budget d'une nation, comme dans celui d'une famille, certaines économies sont finalement ruineuses.

C'est, entre quelques autres, une des réflexions que peut inspirer la crise ouverte en France par les « événements » de mai-juin 1968. Ce mouvement, à travers ses confusions et ses contradictions, a violemment révélé l'irruption dans la vie politique d'une partie de cette jeunesse que d'aucuns croyaient et disaient dépolitisée : les étudiants. Certes, la date et les formes de cette insurrection étaient imprévues et imprévisibles. Les pouvoirs publics — qui, après coup, expliquent tout par un grande *conjuration internationale* — *furent pris au dépourvu.* Pourtant, la révolte des jeunes n'était pas vraiment inattendue. Dans d'autres pays industrialisés, elle s'était déjà manifestée. Pourquoi la France aurait-elle été préservée ? Depuis plus de dix ans, ce qu'Alfred Sauvy avait appelé « la montée des jeunes » était un sujet d'inquiétude pour l'ensemble de la société française, qui s'efforçait de l'exorciser d'une part en exploitant la jeunesse comme marché (2), d'autre part en célébrant la jeunesse comme mythe. Michel Philibert n'a pas tort de penser que « si des jeunes gens refusent la condition des adultes, c'est pour avoir percé à jour l'hypocrisie et la duperie que constitue dans notre société le culte de la Jeunesse avec majuscule » (3).

Nombreux étaient les signes de cette inquiétude. Les livres, les articles, les études sur « les problèmes de la jeunesse » se multipliaient. Moins d'un an avant mai 1968, le ministère de la Jeunesse et des sports publiait un très officiel rapport d'enquête sur la jeunesse française, dont on ne sait guère d'après quelles données il fut élaboré (4).

Sa conclusion affirmait que l'objectif le plus important pour les jeunes « consiste à réussir leur intégration dans la société adulte... Faciliter le processus et les étapes d'une telle intégration constitue la finalité essentielle du devoir d'éducation que le corps social se doit d'assurer s'il veut se perpétuer » (5). Or l'intégration à la société adulte

---

(1) Alain Touraine, La société française : croissance et crise, in : **Tendances et volontés de la société française,** études sociologiques publiées sous la direction de J.D. Reynaud, S.E.D.E.I.S., collection « Futuribles », 1966, p. 492.

(2) La meilleure étude sur ce point est celle de Bernard Cambiain : La consommation, in : **Des millions de jeunes,** études recueillies et présentées par Claude Dufrasne, éd. Cujas, 1967, p. 337-414.

(3) Michel Philibert, **L'échelle des âges,** éd. du Seuil, 1968, p. 197.

(4) Ministère de la Jeunesse et des sports, **Rapport d'enquête sur la jeunesse française, 1966-1967** (document multicopié, non paginé). Le ministre dans son « préambule », fait état de « plus de 7 000 dossiers spontanément réalisés par des groupes organisés ou informels de jeunes et d'adultes », ainsi que « de nombreuses commissions d'études, des colloques réunissant plusieurs centaines de personnes, des interviews et consultations »... Au point de vue du sociologue, c'est beaucoup trop pour une pré-enquête, mais pour une enquête proprement dite cela ne constitue par un échantillonnage satisfaisant. Avec les même moyens, une enquête menée suivant une méthode plus rigoureuse aurait sans doute produit de meilleurs résultats.

(5) Ministère de la Jeunesse et des sports, **Rapport d'enquête sur la jeunesse française, 1966-1967.** Conclusions.

c'est précisément ce que refusaient les contestataires de mai 1968. Et c'est encore ce que refuse leur dernier carré. *Ne serait-ce point parce que le « corps social »* manque trop gravement, et depuis trop longtemps, à son « devoir d'éducation » ? Complexe comme tout mouvement historique, celui de mai a montré que les Français étaient bien un peuple sans éducation nationale (6).

Intégrer les jeunes à la société adulte ? La formule est ambiguë lorqu'elle prétend définir la « finalité essentielle » de l'éducation. Le prisonnier est intégré à la prison, l'esclave au domaine de son maître, le serf à celui de son seigneur et l'ouvrier à l'entreprise. Mais une société globale dont le système de valeurs se réclame explicitement de la démocratie ne peut intégrer ses membres qu'en les faisant participer activement aux décisions qui engagent leur destinée, en faisant d'eux des citoyens. C'est en ce sens seulement que le civisme peut être défini comme une « intégration à la société civile », et à condition *de bien préciser que « l'intégration sociale des per*sonnes n'exige pas du tout leur homogénéité sociale ni leur consensus idéologique... L'intégration n'exige pas l'uniformité des croyances ni des intérêts. Dans une société aussi différenciée que les sociétés industrielles modernes, une telle uniformité ne peut être qu'imposée par la violence. La diversité est normale, et par conséquent le pluralisme ; l'uniformité est pathologique » (7).

Cependant, c'est donner du civisme une définition trop large que d'affirmer qu'il « n'est rien d'autre que l'apprentissage de la participation à la vie sociale » (8). Celle-ci, en effet, consiste en l'incessante interaction de la multitude de rôles sociaux que les hommes sont appe*lés à jouer. Etre citoyen n'est que l'un de ces divers* rôles, non le seul, ni même, peut-être, le principal. Le civisme ne se confond ni avec la sociabilité en général ni avec la civilité. En revanche, la définition est trop étroite — mais déjà plus exacte — si l'on dit que le civisme consiste à participer activement à la vie politique de la nation. Sans doute, dans un système de valeurs démocratique, un certain degré de participation politique *est-il attendu du citoyen, voire imposé comme une obliga*tion : ainsi en est-il du vote, droit civique qui implique le devoir de l'exercer (9). Mais, s'il est vrai qu'on peut vraiment être citoyen sans être membre ou militant d'un groupement d'action politique, il ne suffit pas de voter et *de payer ses impôts pour être quitte avec le civisme.* Celui-ci comporte d'autres exigences qui débordent le cadre de la vie proprement politique : par exemple, celle de la tolérance avec ceux de nos concitoyens qui ne partagent pas nos opinions, ne confessent pas les mêmes croyances religieuses (ou les mêmes convictions antireligieuses) ou bien n'ont pas les mêmes origines ethniques que nous et parfois, dans certains pays, ne parlent pas la *même langue. Le souci de participer autant qu'on* le peut à la vie culturelle de la nation, de parler et d'écrire correctement la langue nationale n'est-il pas aussi un signe d'esprit civique ? Et n'est-il pas possible de faire preuve de civisme sur la route, par la manière de conduire son automobile, tout autant que dans l'isoloir d'un bureau de vote ? (10).

Il est, certes, contraire à l'esprit du temps de parler *de vertu (la société de l'abondance ne connaît que des* propensions et des comportements) et pourtant le civisme en est une, c'est-à-dire une *pratique* orientée vers des *valeurs.* « C'est une vertu de la vie quotidienne, la vertu modeste de celui qui, chaque jour, se juge responsable de la communauté nationale et agit en conséquence » (11). Le sens de la solidarité avec les concitoyens, de la responsabilité personnelle devant l'ensemble de la Cité dont *on est membre, le goût de l'effort collectif, l'esprit d'ini*tiative et de sacrifice, la volonté de rendre service, le courage de courir des risques pour faire ce qu'on estime profitable à la communauté en sont les composantes majeures.

Or aucune vertu n'est naturelle, et le civisme, comme

---

(6) Jean-William Lapierre, Un peuple sans éducation, in : **Esprit,** 1967, 3, p. 520-537.

(7) Jean-William Lapierre et Georges Noizet, **Une recherche sur le civisme des jeunes à la fin de la IVe République,** publications des annales de la faculté des lettres, Aix-en-Provence, 1961, p. 161-162.

(8) Ministère de la Jeunesse et des sports, op. cit., chap. 7 : **Les jeunes en tant que citoyens.**

(9) Jean Meynaud et Alain Lancelot écrivent que « le civisme est rarement regardé comme un effort de participation », mais plutôt comme une vertu d'obéissance, caractérisée par le respect des *obligations fiscales et militaires, du code de la route,* etc. Ils reconnaissent pourtant que le vote a, « pour bien des citoyens, une signification d'ordre moral plutôt que politique » et que « l'abstentionniste est traité d'incivique ». Mais ils semblent déplorer que « l'individu qui ne rejoint pas un parti ou syndicat n'en passe pas moins pour un citoyen complet que ne détournent pas les sociétés partielles », in : **La participation des Français à la vie politique,** P.U.F., Coll. Que sais-je ? n° 911, 1961, p. 106 et 108. Si l'adhésion à un parti ou à un syndicat était le test du civisme, la France ne compterait qu'une minorité de véritables citoyens : à peine un quart des travailleurs salariés sont syndiqués et un électeur sur quatre est membre d'un parti.

(10) P.H. Giscard, **Conduite automobile et sécurité,** P.U.F., coll. Le travail humain, 1967. Dans la conclusion de cette étude (p. 129), l'auteur dégage deux variables : « l'une d'intégration sociale (mode d'acceptation du groupe par le conducteur), l'autre d'intervention sociale (mode d'action du conducteur dans le groupe). L'entrecroisement de ces deux variables détermine les cas limites entre lesquels se situent tous les comportements psychosociaux possibles des conducteurs ». La première variable n'est pas étrangère au civisme. A l'un de ces deux pôles extrêmes, la route est considérée par le conducteur comme une communauté (attitude socialisée) à l'autre comme une jungle (attitude « anarchiste »).

(11) Jean-William Lapierre, Qu'est-ce que le civisme ? in : **Cahiers pédagogiques,** 14, n° 12, février 1959, p. 4.

les autres, est le fruit d'une éducation, tandis que l'incivisme, là où il se manifeste, résulte des lacunes et des déficiences du système d'éducation. Toute crise du civisme est le symptôme d'une carence pédagogique, elle-même déterminée par un faisceau convergent de conditions sociales et culturelles. Beaucoup de spécialistes n'ont pas attendu mai 1968 pour diagnostiquer une telle crise dans la société française. En janvier 1966, une analyse du contenu de onze ouvrages d'auteurs belges ou français et des articles de 25 périodiques sur le civisme ou l'instruction civique montrait qu'« un quart des auteurs reconnaissent plus ou moins explicitement qu'il y a actuellement, en Belgique et en France, une crise de la conscience civique » (12). En avril de la même année, à la table ronde qui ouvrit le congrès de la Fédération française des clubs Unesco, Pierre François déclarait : « Dans l'état actuel d'un pays tel que la France, il n'y a pas pour les jeunes appartenance à la Cité parce qu'il n'y a pas participation à la Cité : il n'y a donc aucun intérêt pour cette Cité, il n'y a aucune motivation réelle pour s'informer et se documenter » (13).

Mais la plupart des analyses faisaient de *l'incivisme des jeunes* un aspect particulier du processus plus général de la dépolitisation des masses et de la « fin des idéologies », tarte à la crème de mainte brillante discussion entre sociologues ou politicologues. Les jeunes Français semblaient particulièrement atteints par la tendance au dépérissement des passions politiques dans la société de consommation. Et voilà qu'en mai 1968 un grand nombre de jeunes se sont mobilisés pour une action politique, se sont passionnés pour des débats idéologiques, tout en se moquant bien des vertus civiques et patriotiques auxquelles les autorités faisaient appel pour tenter d'endiguer le flot et de rétablir l'ordre. En juin, voter — devoir civique par excellence — revenait pour les jeunes à trahir. Le slogan « Nous sommes tous des juifs allemands » n'était pas seulement ici un cri de solidarité avec un des meneurs les plus prestigieux du mouvement, mais aussi une mise en question du sens même de la citoyenneté nationale : il s'agissait d'abolir la différence entre le citoyen et l'étranger pour affirmer la *réalité de l'internationale des jeunesses révoltées*. Les tentatives des étudiants communistes pour faire voisiner le drapeau rouge avec le drapeau tricolore, en supprimant le drapeau noir, furent en général ridiculisées. A l'extrême politisation du « gauchisme » était liée la contestation anarchiste du civisme. Cette expérience historique révèle que ce qu'on entendait auparavant par crise du civisme et dépolitisation était en réalité le symptôme d'une profonde *transformation de la conscience politique* dans la génération née après la deuxième guerre mondiale. Crise de croissance des sociétés « post-industrielles » ? Phase de décadence des institutions et des mœurs dans les pays nantis ? Première étape d'un processus révolutionnaire ? Il n'est pas facile de répondre en connaissance de cause à ces questions. Un retour en arrière sur quelques recherches antérieures nous éclairera sur l'évolution du civisme des jeunes Français.

QUE SAVONS-NOUS ?

En 1961, l'enquête de l'I.F.O.P. menée auprès des 16-24 ans semblait indiquer un faible intérêt pour les affaires publiques dans l'ensemble de la jeunesse ; mais cet intérêt augmentait avec l'âge, le niveau d'instruction, l'urbanisation de l'habitat. Il apparaissait que les milieux les plus « dépolitisés » étaient les jeunes agriculteurs, les jeunes « sans profession » (en majorité jeunes filles et jeunes femmes) et les jeunes ouvriers. Plus de la moitié des jeunes gens interrogés, près des 2/3 des jeunes agriculteurs déclaraient n'avoir jamais de discussions politiques avec leur entourage (cela quelques mois avant la fin de la guerre d'Algérie...). Si 61 % des jeunes approuvaient l'action syndicale et si 43 % étaient membres d'un syndicat ou décidés à le devenir, le commentateur, Jacques Duquesne, en concluait que « le syndicalisme est admis et approuvé par une large majorité, mais sans doute plus comme une sorte d'institution faisant partie de la structure normale de la société que comme un mouvement » (14). S'appuyant sur certaines données d'un sondage plus récent de l'I.F.O.P., qui portait cette fois sur les 15-20 ans, le rapport d'enquête du ministère de la Jeunesse et des sports affirme, six ans plus tard, que « la prétendue dépolitisation des jeunes est démentie par toutes les enquêtes récentes. Lorsqu'on aborde avec les jeunes, individuellement ou en groupe, des problèmes de politique intérieure ou extérieure tels que le développement économique et la planification en France, la force de frappe et la réorganisation du service militaire, la politique régionale, l'aide aux pays sous-développés, etc., ils manifestent un intérêt certain et immédiat. Le jeune aujourd'hui cherche une information objective lui permet-

(12) **L'éducation civique en Belgique**, analyse du contenu des programmes d'enseignement, manuels, ouvrages généraux, articles de revues, Bruxelles, Centre d'études sociales du ministère de la Défense nationale, section sociologique, janvier 1966 (document multicopié), p. 35.

(13) L'Unesco et ses amis, n° 10-11, juin 1966, p. 18.

(14) **Les 16-24 ans**, une enquête de l'Institut français d'opinion publique commentée par Jacques Duquesne, éd. du Centurion, 1963, p. 141 ; les résultats concernant l'intérêt pour la politique sont exposés p. 131-138. L'opinion exprimée par Jacques Duquesne se fonde non pas sur les seules réponses à la question relative au syndicalisme, mais sur l'ensemble des réponses faites aux questions portant sur le choix professionnel, l'échelle des valeurs, etc. La préoccupation de confort et de sécurité l'emporte sur le désir de transformer la société ou de « vivre dangereusement ».

tant une réflexion fondée sur le réel qui lui fera comprendre les problèmes de son temps et lui fera découvrir les solutions capables de susciter les progrès. Ce qu'ils demandent ou souhaitent, c'est de se trouver en présence de systèmes de valeurs capables d'éclairer les systèmes de solutions aux problèmes concrets qu'ils se posent ».

Ce diagnostic n'est pas entièrement faux, l'expérience ne l'a pas démenti. Mais il est exprimé dans les termes de l'idéologie des actuels détenteurs du pouvoir politique, qui consiste précisément à proclamer la fin des idéologies et à réduire la politique à *la solution de problèmes,* c'est-à-dire à une technique (15). Le rapport ne précise pas dans quelle mesure le jeune parvient aujourd'hui à trouver l'information objective qu'il cherche, ni où ni comment il le pourrait, ni pourquoi la société française contemporaine ne satisfait pas sa demande de systèmes de valeurs. L'événement a révélé qu'une importante minorité active, parmi les jeunes Français se rebelle contre tous les « systèmes de valeurs » et les « systèmes de solutions » qui lui sont proposés dans le cadre du régime économique, social et politique existant.

En 1967, une enquête a été menée par Jacques Jenny sur un échantillon de jeunes de 14 à 24 ans dans trois communes de la banlieue parisienne et deux petites villes du Sud-Ouest. Moins du quart d'entre eux (22,5 %) disent qu'ils s'intéressent beaucoup aux problèmes politiques, économiques et sociaux ; 28 % ne s'y intéressent pas du tout. Le degré d'intérêt varie selon le sexe, l'âge et la catégorie socio-professionnelle de la famille (16), comme le montrent les pourcentages suivants d'intérêt pour les problèmes politiques, économiques et sociaux :

	Beaucoup	Un peu	Pas du tout
Sexe : masculin	26	48,5	25,5
féminin	19	51	30
Age : 13-15 ans	5,8	48,4	45,8
16-18 ans	26,6	49,2	24,2
19-21 ans	43,2	46,7	10,1
22-24 ans	26,6	56,6	16,7
Origine :			
cadres supérieurs et professions libérales	30	56	14
cadres moyens et employés	23	47	30
ouvriers	14	48,5	37,5

(15) Cette distorsion idéologique apparaît nettement quelques lignes plus bas, quand — pour montrer que les jeunes répugnent aux dogmes, aux idéologies, au verbalisme et à la phraséologie — le rapport tire argument des données d'un sondage d'après lequel 25 % des garçons de 15-25 ans (c'est-à-dire tout de même une minorité) et 41 % des jeunes filles n'ont pu indiquer le nom d'aucune personnalité politique de l'opposition : l'hypothèse de l'auteur est donc que le dogmatisme, l'idéologie, le verbalisme et la phraséologie sont les attributs exclusifs de l'opposition, et que la majorité au pouvoir en est totalement exempte. Mais il ne se demande pas si ce résultat ne tient pas à l'inégalité d'accès aux grands moyens d'information collective audio-visuelle (radio-télévision), où les personnalités de la majorité gaulliste sont bien plus souvent présentes que celles de l'opposition.

En revanche, on ne trouve ici aucune différence notable selon le type d'habitat, c'est-à-dire entre les jeunes de la banlieue parisienne et ceux des petites villes de province, ou entre les jeunes d'agglomérations anciennes et ceux de nouveaux « grands ensembles » comme Sarcelles ou Mourenx. En 1966, a été posée à un échantillon de 840 jeunes Belges de 19-22 ans passant dans un centre de recrutement et de sélection militaire la question : « Pensez-vous que les jeunes ne s'intéressent pas à la politique ? ». Les pourcentages de réponses obtenus sont les suivants :

D'accord	35
Pas d'accord	40
Sans opinion	17
Sans réponse	8

Comme dans l'enquête de J. Jenny, il apparaît que l'intérêt croît avec l'âge : le pourcentage de désaccords est nettement plus élevé chez les aînés (20 ans et plus) que chez les cadets (moins de 20 ans). Plus on approche de l'âge adulte, plus on s'intéresse à la politique : constatation banale, mais vérifiée.

Toutefois, l'intérêt pour les affaires publiques n'est pas — et de fort loin — le seul critère du civisme. En outre, c'est un critère ambigu. Il convient, en effet, de distinguer les attitudes et comportements *envers la nation* des attitudes et comportements *à l'égard de l'Etat.* Si le pouvoir politique décide souverainement des affaires qui concernent la communauté nationale, on n'en saurait déduire que le civisme est nécessairement lié au loyalisme. Comme nous l'écrivions par ailleurs, il est possible de concevoir et de constater qu'un homme profondément attaché à la communauté nationale, pleinement conscient de ses droits et de ses devoirs de citoyen, prêt enfin à sacrifier ses agréments individuels et ses intérêts privés à ce qu'il estime conforme à l'intérêt public, conteste la légalité de certaines décisions du pouvoir politique, voir

(16) Statistiquement, la différence entre les sexes n'est pas significative ($\chi^2 = 2{,}86$ pour 2 degrés de liberté). Mais la différence entre les catégories socio-professionnelles est très significative. ($\chi^2 = 18{,}65$ pour 4 degrés de liberté ; $p < .001$).

Nous remercions vivement Jacques Jenny de nous avoir communiqué les résultats bruts de son enquête codés sur fiches établies par caractéristiques.

la légitimité de celui-ci ou la validité du régime établi » (17).

Elaborant un modèle théorique très général pour *l'étude des systèmes politiques*, David Easton postule qu'aucun d'eux ne peut subsister si lui fait défaut le soutien des hommes et des groupes qui le composent, ou du moins, de ceux qui y exercent quelque influence. Au-dessous d'un certain seuil de soutien de la part des citoyens, le système est ébranlé et risque de se désintégrer dès qu'un changement important dans son environnement produit sur lui un choc trop brusque et trop violent. Or, si un système est un tout, cette totalité n'est pas indifférenciée, et l'on peut y distinguer plusieurs niveaux auxquels le soutien peut manquer de manière relativement autonome. Soutenir un système politique auquel on appartient, cela signifie d'abord, et fondamentalement, accepter de faire partie d'une *« communauté politique »*, c'est-à-dire d'une société globale politiquement organisée, dans laquelle des décisions impératives sont prises, qui engage le destin de tous et sont orientées vers la poursuite d'objectifs communs. Les mouvements séparatistes de minorités ethniques, les tentatives de sécession de certains groupes territoriaux, les émigrations massives ou certaines conduites collectives « particularistes » de repli sur les traditions locales sont autant d'indices d'un refus *de soutenir la communauté politique. Mais le soutien du* système se manifeste aussi à deux autres niveaux moins profonds : celui du *régime* et celui du *gouvernement* (dans le langage d'Easton : « les autorités »). Soutenir le régime, c'est accepter les règles du jeu politique, écrites ou non écrites, telles qu'elles sont établies à un moment donné, c'est-à-dire les valeurs ou principes (par exemple, la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen), les normes (par exemple, la Constitution) et la « structure d'autorité » (la manière dont sont distribués et attribués en fait les pouvoirs de décision). Soutenir « les autorités », c'est accepter que le pouvoir soit exercé par les gouvernants en place, approuver leurs décisions, leur apporter son suffrage ou leur manifester son appui.

Il est clair qu'un membre d'un système politique peut ne pas soutenir « les autorités » et chercher à les remplacer par d'autres (par exemple être militant d'un parti d'opposition) sans pour autant contester le régime ni, à plus forte raison, mettre en cause la communauté politique elle-même, encore qu'une désaffection prolongée à l'égard du personnel politique puisse conduire à une *crise de régime*. De même, vouloir un changement de régime n'implique pas nécessairement un refus de participer à la communauté politique, encore que le désespoir d'obtenir le changement désiré puisse finir par déclencher des conduites de sécession et de repli (18). En revanche, on ne saurait refuser son soutien à la communauté politique sans ébranler du même coup le régime et contester les autorités établies.

Ces analyses *d'Easton sont tout-à-fait pertinentes* quand on se propose d'étudier les attitudes et les conduites politiques d'un groupe, d'une catégorie sociale ou d'une « classe d'âge ». Comme la nation est la forme historique de communauté politique qui est familière à la tradition culturelle des européens du XXe siècle, la distinction que fait Easton entre le soutien de la communauté *politique d'une part*, le soutien du régime et des « autorités » d'autre part, recoupe celle que propose Pierre Fougeyrollas, entre la « conscience nationale » et la « conscience partisane » (19). Mais les deux schémas ne se confondent pas, car Fougeyrollas, en opposant ces deux formes de la conscience politique, méconnaît qu'elles ne se situent pas à un même niveau de participation au système politique.

Nous proposons d'appeler *civisme* l'ensemble des attitudes et des conduites qui contribuent pratiquement au soutien de la communauté politique, et *loyalisme* l'ensemble de celles qui tendent à soutenir le régime. Si l'on en croit certains observateurs, la tradition du système politique de la France, depuis sa grande révolution de 1789, *est caractérisée, à travers les* changements de régimes et d'« autorités », par la force du civisme et la faiblesse du loyalisme, l'attachement à la communauté politique et la méfiance revendicative envers l'Etat (20). Le sondage de l'I.N.O.P. sur la « nouvelle vague », en 1957, mettait en évidence, chez les jeunes Français qui avaient alors de 18 à 30 ans, la persistance de ce contraste. Interrogés sur ce qui allait mal en France, les jeunes de la « nouvelle vague » répondaient avant tout, et à une écrasante

(17) Jean-William Lapierre et Georges Noizet, op. cit., p. 19.

(18) David Easton, **A systems analysis of political life**, New-York and London, Wiley 1965, p. 171-219.

(19) Pierre Fougeyrollas, **La conscience politique dans la France contemporaire**, Denoël, 1963, 1re et 2e parties.

(20) Cf. Stanley Hoffmann, Paradoxes de la communauté politique française, in : **A la recherche de la France**, éd. du Seuil, coll. Esprit, 1963, pp. 15-138.

Comme l'écrivent F. Goguel et A. Grosser, in : **La politique en France**, Armand Colin, coll. U, p. 20-21 : « On a souvent parlé du manque de conscience civique des Français : la formule correspond sans doute à une réalité (à condition de ne pas en exagérer la portée, car ce qu'ils refusaient à l'Etat, beaucoup de Français étaient traditionnellement prêts à l'accorder à la patrie), mais il faut bien voir que le terme de conscience ne doit pas être entendu seulement ni même principalement dans son sens moral. Les Français n'ont pas spontanément conscience de ce qu'ont d'indispensable l'existence et le pouvoir de l'Etat. Aussi ont-ils tendance à s'en méfier ; ils n'éprouvent guère de scrupule à éluder les prescriptions que cet Etat prétend leur imposer ; ils conçoivent leur participation à la vie politique comme un moyen de l'affaiblir plutôt que de le réformer ou même simplement d'infléchir son action dans le sens de leurs intérêts ou de leurs préférences ».

majorité : « la politique » (96 %) ; *puis :* « *le régime* » (90 %). La situation économique (87 %) et les difficultés concrètes propres à la jeunesse (logement 86 % ; débouchés : 64 %) ne venaient qu'ensuite. Mais quand on leur demandait : « Croyez-vous que vous seriez plus heureux si vous viviez dans un autre pays que la France ? ». La grande majorité répondait (57 %) : Non ; une minorité (13 %) répondait : Oui, tandis que les autres exprimaient une opinion dubitative ou s'abstenaient de répondre (21).

La même année, les élèves du lycée de garçons d'une ville méridionale d'importance moyenne, que nous avions sollicités de porter un jugement motivé sur des pratiques telles que la fraude fiscale ou l'abstention électorale, se partageaient en deux catégories : d'une part une minorité d'entre eux condamnait ce genre de conduite au nom d'une éthique du civisme (48 % considéraient l'abstention électorale comme une faute inexcusable, 30 % jugeaient de la même manière la fraude fiscale) ; d'autre part, la majorité excusait ou justifiait ces mêmes pratiques par refus de loyalisme. Mais sur des questions moins ambiguës, qui mettaient en jeu le soutien de la communauté politique sans interférence avec le soutien du régime ou du gouvernement, le consensus apparaissait nettement : 70 % estimaient intolérable le manque de respect envers les symboles nationaux (hymne, drapeau) ; la conduite du Français qui critique son pays quand il est avec des concitoyens, mais le défend toujours en présence d'étrangers, ne semblait illogique ou ridicule qu'à 25 %, tandis que 66 % la trouvaient très compréhensible et 9 % digne d'être imitée. Mais près de la moitié (47,5 %) tenaient le régime de la IVe République pour peu ou pas du tout démocratique (22).

Il est regrettable que, lors de son enquête de 1961, l'I.F.O.P. n'ait pas posé aux 16-24 ans de questions comparables à celle que nous avons relevée dans le sondage de 1957, ce qui permettrait d'avoir une indication sur l'effet du changement de régime survenu en 1958. Dans la Ve République, dont le fondateur et le chef s'est toujours présenté comme le détenteur à titre personnel de la légitimité et le représentant le plus qualifié de la souveraineté nationale, le paradoxe du système politique français (selon Stanley Hoffman), la contradiction interne de la conscience politique française (selon Fougeyrollas) tendent-ils à s'effacer ? Alors que la plus éminente des « *autorités* » — le *président de la République* — prétend s'identifier au principe de la légitimité (niveau du régime) et avoir le privilège de discerner le bien commun de la nation (niveau de la communauté politique), la distinction du civisme et du loyalisme correspond-elle encore a une réalité ? Après mai 1968, on serait enclin à en douter. Non seulement le soutien des autorités et du régime a été fortement ébranlé par le mouvement étudiant et le *mouvement ouvrier conjugués — sans qu'ils soient pour* autant abattus, comme l'ont montré la manifestation du 30 mai et les élections de juin — mais encore la communauté politique elle-même a été mise en cause par les *minorités extrémistes du mouvement étudiant. Pour un* jeune contestataire « gauchiste », la communauté politique de référence se trouve là où l'on « fait la révolution » — Cuba, le Vietnam, la Chine de Mao-tse-tung — *comme au temps de notre jeunesse l'U.R.S.S. était, pour* nos camarades communistes, la « patrie du socialisme » avec son guide génial, Staline. La communauté politique d'appartenance, la nation française, n'a de sens que dans *la mesure où l'on croit qu'elle peut, tout aussi bien que* les pays lointains et moins industrialisés, être le lieu d'une « lutte révolutionnaire ». Beaucoup plus que de l'ensemble de ses concitoyens, cette minorité militante se sent *solidaire des combattants du Vietcong ou du Black* Power, des autres militants de Berlin-Ouest, de Mexico ou de Tokyo. Elle a le sentiment et la volonté de participer à un combat politique à l'échelle mondiale, et non à l'élaboration ou au contrôle des décisions politiques à l'échelle de l'Etat national. Apparemment, le civisme est balayé chez eux par la même vague de fond idéologique que le loyalisme à l'égard de la Ve République. N'est-ce pas, somme toute, assez « normal » dans un régime où la personne du chef de l'Etat s'identifie sans cesse à la communauté nationale ?

Toutefois, la description des phénomènes ou la réflexion sur les événements les plus spectaculaires ne suffisent pas à la connaissance et ne sauraient tenir lieu de l'analyse méthodique de faits objectivement établis. *La crise de 1968 dans les facultés et les lycées, les péripéties* de la tentative de réforme universitaire ont provoqué maint commentaire. Certains sociologues se sont hâtés de conclure en trouvant dans l'événement encore *chaud la confirmation de leurs théories. Mais les résultats* de recherches précises et rigoureuses sur la jeunesse française après mai 1968 font encore défaut. Si mai 1968 constitue un moment dans l'évolution des attitudes civiques et *politiques de la jeunesse* d'une *société* « moderne », on ne peut comprendre ce qui s'est passé sans savoir ce qui a précédé ni sans avoir quelque con-

---

(21) **L'Express,** supplément au n° 337, 5 décembre 1957, p. 23-24. A la question sur ce qui allait mal, chaque personne interrogée pouvait donner plusieurs réponses.

(22) Jean-William Lapierre et Georges Noizet, op. cit., p. 86-87, 89. « *En examinant les thèmes d'argumentation, on est frappé* de constater que la fraude fiscale et l'abstention électorale, lorsqu'elles sont considérées comme des fautes inexcusables, sont condamnées au nom de principes moraux qui se réfèrent surtout aux devoirs envers la société civile ; au contraire, quand elles sont *excusées et justifiées, c'est le plus souvent par méfiance ou par* hostilité à l'égard de l'Etat ou du régime politique... Ainsi, **ce que certains condamnent par civisme, les autres l'excusent ou le justifient par refus de loyalisme** » (p. 158).

naissance des *conditions psychologiques et sociales qui* déterminent les variations de ces attitudes. Des travaux antérieurs, dont la méthode et certaines conclusions ne sont pas nécessairement périmées, seront ici éclairantes.

En mars, avril et mai 1962, nous avons enquêté auprès de 1 174 jeunes gens des deux sexes, de 15 à 21 ans, dans divers établissements scolaires de Sud-Est méditerranéen. C'était la fin de la guerre d'Algérie et chacun sait quelle importance a eue cette guerre pour la formation de la conscience politique des jeunes Français entre 1956 et 1962. Elle fut le terrain des luttes politiques menées par l'U.N.E.F. Ensuite, de 1963 à 1967, s'est produit une sorte de passage à vide : les étudiants, les mouvements de jeunesse n'avaient plus de prise sur la réalité politique. Or les jeunes Français qui avaient entre 15 et 21 ans en 1962 ont, en 1969, de 22 à 28 ans. Ils font partie de la plus jeune tranche d'âge des électeurs de juin 1968.

Cet échantillon n'a pu être constitué au hasard ni par quota : organisée sous la caution du Centre régional de documentation pédagogique de l'académie d'Aix-Marseille, l'enquête eut lieu dans les établissements dont le personnel dirigeant et enseignant *voulait bien accueillir* les enquêteurs. Le sexe masculin n'est pas assez représenté (42,5 %). De même, par rapport à la population régionale, les enfants d'agriculteurs (5 %) et d'ouvriers (24,3 %). En revanche, les enfants dont les parents exercent une profession libérale, appartiennent à l'armée ou à la police, ou bien sont cadres supérieurs et moyens (30,5 %), sont proportionnellement trop nombreux. Les enfants d'employés (10,7 %), de patrons de l'industrie et du commerce (16,2 %) sont à peu près *normalement* représentés. 55 % des jeunes gens sur lesquels a porté l'enquête étaient élèves de l'enseignement secondaire classique et moderne, 27 % d'établissements techniques, 17,8 % étaient élèves-maîtres des écoles normales d'instituteurs. Seuls des établissements d'enseignement public ont été visités. Les établissements des grandes villes (Marseille, Toulon) ont fourni la moitié environ de l'échantillon, ceux d'une ville moyenne (Aix) un quart, ceux des petites villes (*Draguignan, Martigues, Orange,* Manosque, Salon) le dernier quart.

La problématique de cette recherche s'inscrivait dans la perspective des études sur ce que le jargon des socio*logues appelle la « socialisation politique »* (23). Quelle est l'attitude des jeunes à l'égard de la société politiquement organisée dont ils sont appelés à devenir citoyens ? Peut-on tenter de mesurer leur civisme et leur loyalisme ? En fonction de quoi varient-ils ? Les données de l'enquête furent recueillies par questionnaires écrits (remplis sans obligation pendant des heures normales de classe en présence des professeurs, mais sous la direction d'un enquêteur) et par tests passés dans les mêmes *conditions.* Les quatre questionnaires avaient été mis à l'épreuve en 1957 au cours de l'enquête préparatoire sur les élèves des classes terminales d'un lycée (24). Ils comprenaient un *questionnaire signalétique* portant sur les caractéristiques individuelles et sociales des jeunes gens interrogés (sexe, profession du chef de famille, etc.) ; un questionnaire *d'information politique* (20 questions à choix multiples) ; deux *questionnaires d'opinion* comportant chacun 8 questions à choix multiple et dont l'ensemble des réponses fut ensuite soumis à une analyse hiérarchique afin d'établir une ou plusieurs échelles d'attitude. Furent utilisés par ailleurs un *test d'intelligence* générale (D 48) et un *test de réaction à la frustration* (P-F test de Rosenzweig). Les liaisons entre les attitudes et les diverses variables ou facteurs de classification envisagés dans les hypothèses de travail ont été étudiées par des méthodes statistiques tout à fait classiques.

Que nous apprennent les résultats ? En 1962, le régime de la Ve République est considéré comme peu ou pas du tout démocratique par 51 % des jeunes gens interrogés. Le même contraste apparaît, déjà noté en 1957, lors de l'enquête préparatoire, entre la relative indulgence à l'égard de la fraude fiscale et la sévérité envers l'abstention électorale : la première est une faute aux yeux de 65 %, mais certains l'estiment excusable ; la seconde est *jugée inexcusable par 73 %. Bien qu'en toute rigueur* les résultats de l'enquête de 1962 ne soient pas comparables à ceux de la pré-enquête de 1957 en raison de la grande différence entre les deux échantillons, il faut noter qu'en 1957 la même opinion n'avait été exprimée que par 48 % des élèves de lycée. Il semble donc qu'à ce moment de l'histoire de la Ve République le vote soit un acte civique plus important pour les jeunes (pas encore électeurs) qu'à la fin de la IVe. L'irrévérence envers les *symboles nationaux est moins fortement condamnée* (intolérable : 65 %) que l'abstention électorale. Plus des 2/3 des jeunes gens interrogés trouvent très compréhensible et non ridicule la conduite d'un Français qui, critiquant souvent son propre pays quand il discute avec des compatriotes, le défend ardemment quand les critiques viennent d'étrangers. Cependant, la majorité (57 %)

(23) En France, la meilleure étude récente est celle de Charles Roig et Françoise Billon-Grand, **La socialisation politique des enfants** : contribution à l'étude de la formation des attitudes politiques et France. In : Cahiers de la Fondation nationale des sciences politiques, n° 163, Armand Colin, 1968.

(24) La méthode de cette enquête préparatoire est exposée dans J.-W. Lapierre et G. Noizet, op. cit. En 1962, le questionnaire d'information politique a été modifié pour être « actualisé » ; certains items du questionnaire signalétique, qui n'avaient pas donné de résultats interprétables, n'ont pas été repris.

est favorable à l'objection de conscience, et les garçons plus nettement que les filles (25).

C'est aussi une majorité qui déclare ne lire que rarement les informations politiques publiées par la presse : 55 %. *Cette proportion est nettement supérieure à celle* de 1957 (40 %), mais il s'agissait alors uniquement de lycéens, tandis que l'échantillon de 1962 ne comprend que 28,4 % d'élèves de lycées classiques ou modernes. Une autre explication est possible, et compatible avec la précédente : entre 1957 et 1962, la radio et surtout la télévision ne sont-elles pas devenues pour les jeunes une source d'information de plus en plus importante au détriment de la presse écrite ? Les réponses au questionnaire d'information politique, qui ont été déjà publiées et commentées (26) montrent, en effet, que les jeunes Français de 1962 ne sont pas mal informés. Mais ils le sont inégalement : les faits et les hommes sont mieux connus que les institutions ; l'exactitude des réponses diminue *quand on passe de la politique extérieure à la politique* intérieure. Parmi les questions qui concernent la politique française, le plus fort taux d'exactitude est obtenu par celles qui sont relatives à la décolonisation, ce qui n'a rien de surprenant en 1962. Fait remarquable : six mois avant le référendum du 28 octobre, qui instituera l'élection du président de la République au suffrage universel, 2/3 des jeunes interrogés croient qu'en 1958 le général De Gaulle a déjà été élu de cette manière.

*Plus intéressant que ces données brutes est le pro*duit de l'analyse hiérarchique des réponses aux questionnaires d'opinion. *Deux échelles d'attitude* s'en dégagent :

— l'une, la plus fortement hiérarchisée et la plus homogène, comprend les huit questions qui, selon les hypothèses initiales, s'adressaient au *loyalisme* des jeunes ;

— l'autre, moins constituante, plus hétérogène, ne retient que six questions, trois prises dans chacun des deux questionnaires.

A la réflexion, il semble toutefois qu'elle mette en jeu le *civisme* plutôt que le loyalisme. En effet, les questions qui la composent font appel aux motivations affectives de l'attachement à la « communauté politique » ou bien, par leur ambiguïté, chevauchent, pour ainsi dire, les deux niveaux les plus profonds du schéma d'Easton. L'analyse tend donc à confirmer l'hypothèse de la distinction du civisme et du loyalisme.

Ces deux attitudes varient beaucoup parmi les jeunes Français de 1962, mais *en fonction de quoi ?* C'est entre les deux sexes que se relèvent les différences les plus nettes. Moins bien informées dans l'ensemble que leurs camarades masculins, les jeunes filles font preuve de plus de civisme et surtout de plus de loyalisme. Si l'on distingue les catégories socio-professionnelles des familles, cet écart est particulièrement grand entre les filles et les fils d'ouvriers, et surtout des moins qualifiés. Mais il est important aussi entre les filles et les fils d'industriels, d'artisans, de gros négociants. Il est faible, en revanche, *entre les filles et les fils d'instituteurs, d'employés et de* cadres du secteur public. La participation à l'activité du groupement de jeunes influe positivement et significativement sur le loyalisme des jeunes filles, et non sur celui des jeunes gens. Faits encore plus remarquables : moins les jeunes filles sont informées, plus leur niveau de civisme et de loyalisme est élevé : moins les jeunes gens sont informés, plus leur niveau de civisme et de loyalisme est bas. En outre, chez les filles, le loyalisme diminue quand augmente le niveau d'intelligence générale ou d'avancement des études, tandis que, chez les garçons, il irait plutôt croissant. Ces contrastes entre les deux sexes sont sans doute liés aux différences d'éducation, de rôle et de statut entre les hommes et les femmes dans notre *société. Il semble qu'on ait à distinguer un civisme et un loyalisme masculins* en rapport avec le développement de la conscience politique, d'une part, et, d'autre part, *un civisme et un loyalisme féminins* qui tiennent au conformisme social (27).

Selon René Rémond, « il est vraissemblable que cette dissymétrie tend à se résorber : la différence des genres

(25) Il est intéressant de comparer ces résultats à ceux de l'enquête belge de 1966. La fraude fiscale n'est désapprouvée que par 1/3 des jeunes Belges, mais 2/3 condamnent l'abstention électorale. Le respect des symboles nationaux semble moins élevé qu'en France quatre ans auparavant [36,8 % des francophones seulement, mais 60,5 % des néerlandophones blâment le refus de se lever quand on joue la Brabançonne (en revanche, 78 % sont fiers de l'entendre jouer dans un pays étranger)]. 54,4 % pensent qu'un symbole tel que le drapeau national n'est pas superflu et 25 % que le salut au drapeau n'est pas un rite dépassé (mais sur cette dernière question 46 % n'ont pas exprimé d'opinion) ; en revanche, 60 % se déclarent vexés de ne pas trouver le drapeau belge dans une série de drapeaux exposée à l'étranger. On voit que les jeunes Belges, comme les jeunes Français, n'ont pas la même attitude, au niveau du soutien de la communauté politique, quand ils se perçoivent en situation « face à l'étranger » et quand il s'agit d'une situation « entre concitoyens ».

(26) Jean-William Lapierre et Georges Noizet, **L'information politique des jeunes Français en 1962,** in : Revue française de science politique, 1964, 14, n° 3.

(27) Le contraste entre les sexes n'est pas moins frappant chez les adultes que chez les jeunes. « Divers sondages montrent que le degré d'information politique et l'intérêt politique sont moins élevés chez les femmes. Ils montrent que la participation des femmes aux élections est elle-même moins élevée », in : P. Fougeyrollas, op. cit., p. 240 ; cf. aussi : J. Meynaud et A. Lancelot, op. cit., p. 69-70. Le loyalisme conformiste des jeunes filles est à rapprocher de la « modération » des opinions et des suffrages féminins en France, pour la première fois mise en évidence dans le livre de M. Dogan et J. Narbonne, **Les Françaises face à la politique,** Cahiers de la Fondation nationale des sciences politiques, A. Collin, 1955.

de vie s'atténue, les décalages numériques se comblent. La mixité progresse : garçons et filles lisent les mêmes publications, militent dans les mêmes mouvements, participent aux mêmes activités » (28). Ces remarques s'appliquent surtout aux étudiants, c'est-à-dire finalement aux enfants de certaines couches sociales — en particulier des cadres supérieurs et moyens. En fait, beaucoup de jeunes filles ont pris une part active à la révolte étudiante de 1968. Mais les étudiants ne sont pas toute la jeunesse. On peut admettre que les établissements d'enseignement technique recrutent leurs élèves dans des couches sociales plus « populaires » que les établissements d'enseignement secondaire : c'est dans les établissements techniques que, dans l'échelle de loyalisme, la différence est maximale entre les filles et les garçons (29).

Après le sexe, la variable la plus importante pour rendre compte des différences de civisme et de loyalisme est la catégorie socio-professionnelle du chef de famille, et, par conséquent, la position dans la stratification sociale de groupe familial dans lequel les jeunes ont été éduqués. Il n'est pas surprenant de trouver que le civisme et surtout le loyalisme sont faibles chez les *enfants d'agriculteurs.* L'agriculture française traverse depuis dix ans une crise de mutation économique et sociale qui provoque, notamment dans la région du Sud-Est, un vif mécontentement des paysans à l'égard de l'Etat et leur donne le sentiment de n'être pas « compris » par le reste du pays. Des éléments d'information complémentaires ont été apportés en 1964 par l'enquête de Mouvement international de la jeunesse agricole auprès de 8 000 jeunes de 18-25 ans, tous enfants de cultivateurs, dans dix pays européens. On leur a demandé s'ils estimaient que leurs *désirs étaient pris en considération par les pouvoirs* publics locaux. Plus de la moitié des Autrichiens (60,3 %) et des Allemands de l'Ouest (55,8 %), la moitié des jeunes ruraux du Benelux répondaient : Oui. Plus de la moitié des Espagnols (51,8 %) et des Italiens (51,2 %) répondaient : Non. Quant aux Français, leurs réponses se distribuaient ainsi :

Non : 42,3 % ;
Oui : 31,1 % ;
Sans réponse : 26,6 %.

Bien que la question vise les pouvoirs locaux (plus proches de l'expérience quotidienne) et non l'Etat (puissance relativement lointaine), il est permis d'inférer de ce résultat qu'on ne doit pas attendre des jeunes gens issus *des familles* de paysans français un soutien du régime et des autorités politiques aussi vigoureux que celui de leurs homologues allemands, autrichiens ou hollandais (30).

Il n'est pas surprenant non plus que le loyalisme des enfants de petits commerçants (surtout les filles) soit faible (mais non leur civisme) — ou qu'au contraire les enfants de militaires et de policiers (surtout les fils) arrivent en tête aussi bien dans l'échelle de civisme que dans celle de loyalisme. Il est plus inattendu de constater beaucoup de loyalisme chez les enfants d'ouvriers (en particulier de manœuvres et d'ouvriers spécialisés) et d'employés (surtout les garçons), très peu de loyalisme chez les enfants des instituteurs publics et de cadres supérieurs (publics et privés) et chez les fils de patrons du commerce et de l'industrie (mais non chez leurs filles). Ce sont encore les enfants de cadres supérieurs, publics et privés, qui manifestent le moins de civisme. *D'une manière* générale, en 1962, les jeunes dont les familles appartiennent aux *couches sociales les mieux pourvues* de revenus et de prestige apparaissent comme *les moins intégrés au système politique* de la société française. Six ans plus tard, beaucoup d'étudiants originaires de ces mêmes couches sociales suivront les tendances extrémistes les plus « gauchistes » ou anarchisantes du mouvement de mai.

Une autre différence intéressante (elle est statistiquement significative) oppose le loyalisme relativement fort des enfants dont les parents travaillent dans le *secteur public* (qu'ils soient ouvriers, employés ou cadres) au loyalisme beaucoup plus faible des enfants dont les parents travaillent dans le *secteur privé.* La même opposition n'apparaît pas dans l'échelle de civisme, sauf pour les ouvriers : les enfants, en particulier les filles des ouvriers du secteur public font preuve de plus de civisme que ceux des ouvriers du secteur privé. Faut-il admettre que l'influence familiale est plus favorable à la formation de l'attitude loyaliste quand le chef de famille travaille au service de l'Etat que lorsqu'il travaille pour un patron ou une compagnie privée ? L'opposition entre l'intérêt *public et l'intérêt privé est-elle moins perceptible aux*

(28) René Rémond, **La jeunesse et la vie politique en France,** communication multicopiée au VIe Congrès mondial de science politique, Genève, 1964, p. 9.

(29) Les filles de manœuvres et d'ouvriers qualifiés du secteur public viennent en tête de l'échelle de loyalisme, tandis que les fils de travailleurs de ces mêmes catégories viennent aux 11e et au 12e rangs (sur 15). La même différence se trouve dans l'échelle de civisme, mais seulement entre les enfants de manœuvres. Chez les enfants d'ouvriers qualifiés du secteur privé et d'employés de bureau du secteur public, la différence de rang sur l'échelle de loyalisme est presque nulle. En revanche, les fils d'employés de bureau du secteur privé se situent beaucoup plus haut parmi les garçons et les filles de cette même catégorie parmi les jeunes filles.

(30) **8.000 jeunes ruraux d'Europe nous disent...** M.I.J.A.R.C., Louvain, Belgique, s.d., p. 192-196. Autre fait à retenir dans ce travail : le malaise de l'agriculture européenne est clairement perçu *par les jeunes ruraux, qui se font d'ailleurs des illusions sur l'im*portance économique de cette activité. La majorité croient que l'agriculture garde une place prépondérante dans l'économie des pays européens. En même temps, ceux qui pensent que le sort de l'ouvrier est meilleur que celui du paysan sont plus nombreux que ceux qui expriment l'opinion contraire (surtout en Italie et au Portugal, ibid. p. 69).

enfants des travailleurs du secteur public qu'à ceux des travailleurs du secteur privé ?

Des réponses sur les métiers vers lequels les jeunes de l'échantillon désiraient s'orienter, aucune relation statistiquement significative n'a été dégagée entre les attitudes civiques et loyalistes et les choix professionnels. On note seulement un maximum de civisme et de loyalisme chez ceux qui se destinent à la fonction enseignante, un maximum de loyalisme et un minimum de civisme chez ceux qui aspirent à devenir cadres moyens du secteur public, un minimum de loyalisme chez ceux qui espèrent accéder aux professions libérales ou à des fonctions de cadre supérieur. Parmi ceux qui s'orientent vers le travail ouvrier (13 % des filles, 14 % des garçons), les filles manifestent beaucoup de loyalisme, les garçons très peu.

On est parfois tenté d'admettre comme une évidence que le civisme ou la participation à la vie publique sont liés à la *participation sociale* en général : les citoyens les plus actifs seraient les hommes les plus sociables, engagés dans l'action de toutes sortes de groupements, politiques ou non. Des clubs sportifs, des associations culturelles, des mouvements de jeunesse sollicitent l'adhésion des jeunes. L'échantillon de notre enquête de 1962 se divise à ce point de vue en trois catégories : un tiers (34 %) est affilié à un seul groupement, un peu moins d'un tiers à plusieurs (30 %). Les associations culturelles ont beaucoup plus de succès (46,7 %) que les clubs sportifs (33 %) et les mouvements de jeunesse comme le scoutisme (22,5 %). Est-ce un signe de développement de la « société de consommation » ? La désaffection à l'égard des mouvements de jeunesse, qui exigent un engagement et un effort, a récemment fait l'objet d'études précises (31). Les résultats n'autorisent pas à conclure que le civisme et le loyalisme croissent en fonction de la participation sociale. Certes, les jeunes gens qui font partie de trois groupements ou davantage sont aussi ceux qui manifestent le plus haut niveau des deux attitudes.

Mais aussitôt après viennent ceux qui ne sont membres d'aucun groupement, puis ceux qui sont affiliés à un seul. Le *minimum*, aussi bien pour le loyalisme que pour le civisme, se trouve chez ceux qui sont membres de deux groupements. Mais si l'extension de la participation sociale n'est pas en corrélation avec le niveau d'attitude, par contre le genre de groupement auquel on participe n'est pas sans importance : les membres de mouvements de jeunesse font preuve de bien plus de civisme et de loyalisme que ceux des associations et surtout des clubs sportifs. Il semble que participer aux activités d'un mouvement de jeunesse soit un engagement qui implique un certain niveau de conscience sociale et politique, tandis que participer à une association culturelle est davantage une conduite de consommation et pratiquer un sport une activité de détente. Cependant, les associations culturelles et même les clubs sportifs peuvent devenir des terrains de noyautage politique. Quand, en raison de ce que Michel Philibert appelle la ségrégation des âges, caractéristique de nos sociétés, les mouvements de jeunesse, où l'autorité et la responsabilité appartiennent aux adultes, se trouvent en porte-à-faux et déçoivent les jeunes, ceux-ci tendent à former d'autres groupes — les « groupuscules » dont on a eu grand tort de se moquer — dans lesquels ils peuvent s'engager à fond en se donnant l'illusion d'une « pratique politique » qui leur est propre.

Dans une nation où la majorité de la population est plus ou moins attachée à une *confession religieuse*, ce lien n'est-il pas un facteur d'intégration à la communauté politique ? Dans notre enquête de 1962 comme dans la pré-enquête de 1957, il apparaît clairement que les jeunes catholiques pratiquants manifestent le maximum de civisme et de loyalisme. En revanche, ceux qui se déclarent catholiques non pratiquants se situent au bas de l'échelle. Les échelons intermédiaires sont occupés au second rang par les jeunes gens qui se rattachent à d'autres confessions religieuses, et qui sont d'ailleurs très peu nombreux dans l'échantillon (5 %), au troisième par ceux qui se déclarent libre-penseurs ou athées (15 %). Il est compréhensible que des jeunes pour lesquels l'appartenance religieuse avouée n'implique pas la discipline d'une pratique soient aussi ceux pour lesquels l'appartenance à une communauté politique n'implique pas les obligations du civisme. Ils représentent 37 % de l'échantillon.

Sauf, on l'a vu, pour les jeunes filles, aucune relation statistiquement significative n'a été découverte entre les deux variables d'attitude et le *niveau intellectuel* ou le *niveau d'instruction*. Dans l'ensemble, et pour les deux sexes, le civisme et le loyalisme tendent à diminuer avec l'âge (de 15 à 20 ans), bien qu'on enregistre une « remontée » chez les individus les plus âgés de l'échantillon, qui sont aussi les plus attardés dans leurs études. Le développement et la maturation de la personnalité semblent donc favoriser une mise en question par l'esprit critique du système des valeurs inculqué par l'éducation (32). Cette hypothèse est confirmée par un autre fait notable : parmi les élèves des classes terminales de l'enseignement secondaire dans lesquelles l'enseignement philosophique, qui développe l'esprit critique est prépondérant (à savoir, en 1962, les classes de philosophie et de sciences expéri-

---

(31) Claude Dufrasne, Les mouvements de jeunesse, in : **Des millions de jeunes,** op. cit. p. 285-317.

(32) Sur la maturation sociale, Jacques Jenny avait publié en 1962 un article intéressant et suggestif dans la **Revue française de Sociologie,** 3, n° 2, p. 131-152. Il y insistait avec raison sur la nécessaire distinction entre la maturité sociale et le conformisme (p. 143). René Rémond (op. cit. p. 10) remarque que « l'information peut engendrer scepticisme et indifférence blasée ».

mentales), on constate moins de loyalisme que parmi les élèves de mathématiques et de technique ou parmi les instituteurs en année de formation professionnelle. En mai 1968, les militants les plus extrémistes de la révolte étudiante appartenaient surtout aux disciplines qui orientent *l'esprit critique vers la contestation : économistes* plutôt que juristes dans les facultés de droit et de sciences économiques, et dans les facultés de lettres et sciences humaines, philosophes, psychologues et sociologues. Il est vrai qu'il s'agit aussi de disciplines pour lesquelles les débouchés professionnels sont hautement problématiques dans la société française contemporaine : à l'esprit critique s'ajoute l'anxiété de l'avenir.

Faire des études sans savoir où elles mènent (alors qu'on a été motivé à les choisir en raison de leur intérêt intrinsèque) est une situation frustrante. Or les résultats du P-F test de Rosenzweig permettent de dégager deux traits de personnalité qui caractérisent la conduite adoptée dans une telle situation : le type de réaction à la frustration et la *direction de l'agressivité*. C'est avec ce *deuxième trait que, d'après notre enquête de 1962, les* attitudes de civisme et de loyalisme ont les rapports les plus nets. Plus on a tendance à rejeter sur les autres ou sur les événements la responsabilité de la frustration (agressivité extrapunitive) moins on est disposé à faire *preuve de civisme et de loyalisme : l'Etat, les concitoyens,* (du moins certaines catégories d'entre eux pris pour boucs émissaires) sont tenus pour coupables de tout ce qui va mal. Plus on a tendance à réduire les conflits et à chercher des solutions au lieu de chercher des coupables à accuser (conduite impunitive), plus on est disposé à faire preuve de civisme et de loyalisme. Enfin, plus on a tendance à se sentir soi-même responsable de la frustration qu'on éprouve plus on est disposé à faire preuve de loyalisme. Cette dernière relation est particulièrement significative chez les jeunes filles. Par contre un seul des trois grands types de *réaction à la frustration* que distingue Rosenzweig se montre lié à l'une seulement des deux *attitudes que nous avons distinguées* (le *loyalisme*) : c'est celui que l'on caractérise par la « prédominance de l'obstacle ». Dans ce sens, les réponses insistent non pas sur le souci de trouver un moyen de diminuer la frustration (« persistance du besoin ») ni sur l'implication de la per*sonne dans la situation (« défense du moi »), mais sur la* nature de l'obstacle, cause de la frustration. Plus les jeunes gens interrogés ont ainsi tendance à mettre l'accent sur l'obstacle, plus ils sont haut placés sur l'échelle du loyalisme. Cette relation ne manque pas d'intérêt. Si l'Etat peut être considéré comme un obstacle à la satisfaction de certains désirs, une source de frustrations (dont l'impôt est la forme la plus manifeste) le loyalisme apparaîtrait comme une attitude qui prédispose à accepter la réalité de cet obstacle, à ne pas chercher à le briser (cette rébellion serait une réaction de « défense du moi »). Le type de *réaction caractérisé par la* « prédominance de l'obstacle » est généralement interprété comme un indice de réalisme pratique : tenir compte des obstacles, c'est garder le contact avec le réel, se conformer au « principe de réalité », chercher à changer ses désirs plutôt que l'ordre du monde. Le loyalisme des jeunes serait donc une attitude « réaliste », par opposition à « l'idéalisme » d'autres jeunes qui rêvent d'une société parfaite, capable de satisfaire tous les désirs de tous ceux qui y vivent, sans obstacles. Ce rêve du « communisme utopique », comme dit Alain Touraine, hante l'imagination de ceux qui ont écrit en mai 1968 sur les murs universitaires : « Prenez vos désirs pour des réalités ».

D'une enquête régionale, menée en 1962 sur un échantillon qui n'est pas représentatif de l'ensemble de la population « jeune », il serait imprudent de prétendre tirer des conclusions définitives sur la jeunesse française de 1969. Celle-ci, du moins, peut être énoncée : il est douteux qu'on ait le droit de formuler des propositions générales sur « la jeunesse » d'un pays : « il y a des jeunes, et, entre eux, des différences et des oppositions qui ne sont pas seulement superficielles et formelles » (33). Autrefois on entendait déplorer tantôt l'apathie politique des jeunes, *tantôt leurs sursauts désordonnés. C'est* qu'on ne parlait pas nécessairement des mêmes. « Deux thèmes, écrivait Emile Copfermann, ponctuent les descriptions de la jeunesse : celui de sa passivité, celui de sa révolte. Tantôt on la trouve adaptée et même trop bien *adaptée aux sociétés contemporaines : que ne dit-on sur* son avidité à satisfaire toutes ses soifs, à profiter. La grande masse des jeunes serait surtout attentive à recueillir les fruits de la vie. On parle de démission. Tantôt au contraire l'accent est porté sur l'inadaptation de certaines *couches, on regrette une agressivté inquiétante, sans* motif, la rupture qu'elle accuse entre les buts de ces jeunes et la société » (34).

Depuis mai 1968, le choc de l'événement a fait prévaloir le second thème sur le premier. Si les deux sont abstraitement contradictoires, ils ne sont pas concrètement incompatibles. L'agressivité « sauvage » de la révolte présente bien souvent certains traits communs avec la passivité : la négativité, parfois consciemment assumée sous la forme théorique du nihilisme ; l'incapacité de *concevoir clairement un projet politique précis,* tenant compte des conditions réelles qui, dans une situation donnée, déterminent le champ des possibles.

---

(33) Georges Lavau et Roy C. Macridis, **Jeunesse et politique,** *rapport introductif présenté au VIe Congrès mondial de science* politique, Genève, 1964 (document multicopié, p. 4).

(34) Emile Copfermann, **Problèmes de la jeunesse,** F. Maspéro, *1967, p. 160.*

QUE FAIRE ?

Avant mai 1968, les variations sur le thème de la « crise de la jeunesse » exprimaient surtout un certain affolement des couches sociales dirigeantes devant la « montée des jeunes », et des réactions de défense sociale. Le coup de bélier de mai 1968 a provoqué la panique des uns, l'enthousiasme des autres. Pour certains, c'était le commencement de la fin du monde — de leur monde. D'autres ont cru que « c'était arrivé » : on entrait joyeusement dans l'ère de la révolution radicale, une société entièrement neuve allait naître en France, puis dans le monde. « Ce n'est qu'un début, continuons le combat ». Jamais la mythologie du salut par la jeunesse n'eut davantage d'adeptes. Et depuis bien longtemps les privilégiés de toutes sortes n'avaient éprouvé de telles peurs. Après juin 1968, les réformes hâtivement improvisées se heurtent à l'opposition active des partisans du « tout ou rien » et à la résistance des conservateurs, attachés au maintien d'un « statu quo » qui fonde leurs privilèges et leurs routines.

Tout événement historique a son épaisseur et sa complexité. Beaucoup de choses pertinentes ont été écrites sur la signification et l'explication de la crise de mai 1968. On n'a pas toujours assez dit que cette crise révèle *aussi* une grave *carence de la fonction éducative* dans la société française, comme dans la plupart des sociétés industrialisées, *quel que soit leur régime économique et politique.* A vrai dire, les sociétés à régime socialiste ont plutôt souffert jusqu'à présent d'une hypertrophie de l'éducation renforcée par l'endoctrinement, la surveillance du parti, voire le contrôle policier. Mais là où manque l'apprentissage de la liberté, il y a carence de la fonction éducative tout aussi bien que là où on trouve un peuple sans éducation. Entre la pénurie et l'excès d'encadrement éducatif, comme entre les déficiences du libéralisme et les violences du totalitarisme, les sociétés industrielles modernes n'ont pas encore su trouver la voie juste, qui ne passe pas au milieu mais au-delà. Pour inventer cette voie, il ne suffit pas d'accroître les moyens dont dispose l'Education nationale ; il faut surtout un effort d'innovation soutenu et stimulé par des groupements à large participation populaire. Assurément, les syndicats d'enseignants ont raison de revendiquer des créations de postes et des augmentations de crédits. Une société qui dépense plus d'énergies humaines et de fonds publics pour la conquête de l'espace et l'armement atomique que pour l'éducation de ses enfants récolte ce qu'elle a semé lorsqu'elle est ébranlée par la révolte des jeunes. Mais il faudrait joindre à la revendication celle d'un puissant mouvement de recherche et d'action pédagogiques sans lequel l'accroissement du nombre des enseignants et du montant des ressources produirait peu d'amélioration dans l'accomplissement de la fonction éducative. En outre, quand on y parle de pédagogie, on réduit souvent l'éducation nationale à l'instruction publique. On oublie qu'instruire ne suffit pas à éduquer, ni informer à former (35).

Ne considérons ici que *l'éducation du civisme.* Le rapport d'enquête du ministère de la Jeunesse et des sports dénonce une fois de plus « les insuffisances de l'instruction civique ». Il emprunte même à Freinet (qui fut pourtant contraint de quitter l'enseignement public) certaines de ses observations critiques : « l'école traditionnelle, essentiellement autocritique, prépare assez difficilement l'enfant à jouer son rôle de citoyen actif d'une société démocratique ». Le diagnostic est sévère : « force est bien de constater que les diverses cellules sociales d'éducation à la participation — la famille, l'école — ne remplissent pas leur rôle à cet égard ». Mais le lecteur est déçu s'il cherche une thérapeutique. Dans ce document officiel, on s'attendrait à trouver la définition d'une politique générale de formation des jeunes Français : on doit se contenter de quelques vagues « recommandations » (36). Les faiblesses de l'instruction civique et de l'information politique dans l'enseignement français ont pourtant été maintes fois exposées. L'enquête comparative sur les pays d'Europe menée par le Centre européen de la culture montre qu'une des principales difficultés rencontrées tient au manque de formation pédagogique spéciale des professeurs chargés de cet enseignement. « Pour enseigner le civisme avec fruit, et de quelque manière que ce soit, il faut sortir de la routine, chercher des techniques nouvelles et dans nos divers pays européens, *l'enseignant n'est pas* prêt à affronter cette tâche... (Dans l'enseignement secondaire général, que l'éducation civique soit discipline spéciale ou pas, il est confié à des professeurs qui n'ont pas été spécialement préparés ni sur le plan théorique, ni sur le plan pratique. En effet, dans presque tous nos pays européens, l'enseignement civique au degré secondaire est

---

(35) « Nos lycées ont encore des *surveillants*... et des *surveillants généraux*, chargés de faire respecter la *discipline* et d'appliquer les *règlements*, alors qu'on aurait grand besoin d'un cadre *d'éducateurs* spécialement formés, distincts des enseignants (mais collaborant étroitement avec eux) pour faire participer les élèves à la *vie sociale* de l'établissement, animer leurs loisirs et leurs jeux, recevoir éventuellement leurs confidences ou doléances et les aider à résoudre leurs *problèmes personnels* ». (J.-W. Lapierre. *In* : **Esprit**, *1967, n° 3, p. 533*).

(36) Il « faudrait concevoir » une instruction civique « aussi vivante que possible ». « Des efforts restent à faire », du côté des groupements de jeunesse », « pour s'adapter à la mentalité des jeunes et créer les conditions d'une meilleure participation de ces derniers à l'organisation même des mouvements et clubs ». « Le temps de passage dans l'Armée doit être une occasion de formation civique non négligeable », etc. On croirait lire un document exprimant prudemment les suggestions d'une association de pères de famille. Ce genre de « recommandations » a été publié quelques semaines avant mai 1968.

donné par les professeurs d'histoire (qui d'ailleurs sont souvent aussi professeurs de géographie) que leurs études universitaires n'ont pas préparés, ni du point de vue des connaissances économiques et sociales, ni du point de vue pédagogique, à traiter les problèmes aigus de l'actualité. Il semble que ce soit la raison fondamentale pour laquelle, consciemment ou non, l'enseignement du civisme est tout simplement escamoté » (37). Ces observations sont particulièrement vraies dans le cas de la France. Ce qui n'empêche pas certains enseignants, lorsqu'ils croient à l'importance de l'instruction civique, de faire preuve de l'ingéniosité et de prendre des initiatives. Mais, comme il est habituel en France, ces efforts personnels ne sont ni soutenus ni coordonnés par les autorités et ne suffisent pas à déclencher un mouvement général dans l'ensemble des institutions scolaires et universitaires.

Le contraste devient alors frappant entre la « portion congrue » accordée à l'instruction civique dans l'enseignement (même si on ajoute les leçons d'histoire contemporaine ou de géographie qui touchent à l'actualité) et la quantité d'informations (politiques ou non) que les jeunes reçoivent par le canal des communications de masse : ce que Georges Friedmann appelle l'« école parallèle » devance et déborde l'école tout court. Entre écouter le cours d'un professeur chargé de l'instruction civique et voir une émission de télévision comme « Cinq colonne à la une », quelle différence pour un garçon ou une fille de 16-17 ans ! Et quels rapports établiront-ils entre ces deux expériences, si un dessein pédagogique bien arrêté ne le leur propose pas explicitement ? Georges Lavau insiste avec raison sur la nécessité de filtres pour tous les hommes des sociétés modernes, et particulièrement les plus jeunes, assaillis par le flot de l'information collective. « Les expériences et la sagesse des pères ne peuvent plus être transmises avec assurance. Chaque génération digère chaque jour, en même temps, un monde qui change et qui n'est intelligible que pour des « experts ». Cette sensation d'inconnu est sans doute aggravée par la masse difficilement assimilable des informations politiques, dont le flot sans cesse renouvelé ne peut être filtré que par l'oubli et l'indifférence. Il serait intéressant de chercher, par exemple, au moyen d'interviews en profondeur non directifs, si l'intérêt porté par les moins indifférents des jeunes aux activités para-politiques des organisations de jeunesse ne s'explique pas par le besoin de trouver, auprès de ces organisations, des systèmes de sélection, d'assimilation et de mise en ordre d'un univers politique, économique et social qui leur paraît trop chaotique et incohérent » (38).

Les jeunes Français sont-ils eux-mêmes satisfaits de la manière dont ils sont informés sur la vie politique et formés à leur rôle de citoyens ? Après l'insurrection de mai 1968, qui a fait naître les comités d'action lycéens, il est intéressant de relire ce dialogue entre un enseignant et cinq lycéens publié dans *l'Education nationale* en janvier 1963 :

« Gilles Ferry — Et la vie de citoyen ? Comment l'enseignement secondaire y prépare-t-il ?

Maxence — L'enseignement secondaire n'y prépare pas du tout. Zéro. Tabou. La politique est un tabou dans un lycée.

Nicolette — Oui, c'est affligeant...

Gilles Ferry — A votre avis, comment le lycée pourrait-il vous préparer à votre vie de citoyens ?

Tous — Il faut introduire des problèmes plus actuels dans les programmes » (39).

Lors des journées d'études de la Fédération française des clubs Unesco en 1966, le groupe de travail sur les méthodes et moyens d'action de la formation civique affirmait : « les jeunes souhaitent que l'enseignement de l'instruction civique en particulier soit mieux organisé, notamment dans l'enseignement technique. De toute façon, tous estiment que cet enseignement ne suffit pas et qu'il doit être complété par une recherche personnelle ». Récemment, l'enquête de Jacques Jenny sur les jeunes de cinq agglomérations urbaines apporte des indications plus précises. On a demandé, en effet, aux 360 garçons et filles de l'échantillon s'ils estimaient avoir reçu ou non une formation civique et politique. A ceux qui répondaient : Oui, on a demandé ensuite s'ils en étaient satisfaits ou non. A ceux qui répondaient : Non, on a demandé s'ils le regrettaient ou non. L'analyse des données fait apparaître une majorité (à vrai dire faible) de jeunes gens des deux sexes qui estimaient n'avoir reçu aucune formation dans ce domaine, mais la plupart (70 %) ne le regrettent pas. En revanche, parmi ceux qui pensent avoir reçu une formation, les 2/3 s'en déclarent satisfaits. Si l'on distingue les garçons et les filles, on ne constate aucune différence significative

(37) Enquête sur l'enseignement civique, in : **Bulletin du centre européen de la culture,** 9e année, n° 5, mai 1963, p. 53 ; sur la France, cf. p. 56, et dans : **Guide européen de l'enseignement civique,** publié antérieurement par le même Bulletin, 8e année, n° 4, le rapport de Gilbert Louise sur l'esprit et les méthodes de l'instruction civique en France. Les **Cahiers pédagogiques,** qui avaient, en 1959, consacré un numéro spécial sur l'instruction civique, vont publier en 1969 un compte rendu du stage sur le renouvellement de l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'instruction civique qui a eu lieu à Sèvres en décembre 1968.

(38) Georges Lavau et Roy C. Maldridis, op. cit., p. 16-17.

(39) Ce dialogue est reproduit dans : M. Beaujour et J. Ehrmann, **La France contemporaine,** textes et documents, Armand Colin, coll. U, 1965, p. 41.

entre eux, sinon que les filles sont un peu plus nombreuses à ne pas répondre à la première question, et un peu moins à y répondre négativement. Constatons d'autre part que selon les catégories socio-professionnelles de la famille d'origine, regroupées en trois (cadres supérieurs et professions libérales ; employés et cadres moyens ; ouvriers), on observe une tendance croissante à se croire formé (et à être satisfait de sa formation) quand on descend l'échelle de la hiérarchie sociale ; en même temps, chez ceux qui ne se croient pas formés, la tendance à le regretter diminue. Les jeunes sont donc d'autant moins contents que la position de leur famille est plus élevée dans la stratification sociale : c'est sans doute que le niveau d'aspirations et d'exigences est aussi plus élevé. Cependant, aucune des différences relatives au statut social n'est statistiquement significative. Mais il est surtout intéressant pour notre propos de croiser les réponses faites à cette question avec celles qui ont été recueillies à une question portant sur l'intérêt pour les problèmes économiques, politiques et sociaux. Cette fois, la dépendance des réponses est hautement significative, comme il apparaît sur le tableau de pourcentages suivant :

Degré d'intérêt pour les problèmes

	Pas du tout	Un peu	Beaucoup
Se croient formés	30	43	59,2
Ne se croient pas formés	64	54,2	39,5
Sans réponse	6	2,8	1,3
Se croient formés :			
Sont satisfaits	76,5	63,6	58,3
Ne sont pas satisfaits	24,5	26,4	31,7
Ne se croient pas formés :			
Le regrettent	25,6	30	59,4
Ne le regrettent pas	84,4	70	40,6

Il est clair que plus ces jeunes gens estiment avoir reçu une formation civique, plus ils s'intéressent aux problèmes économiques, sociaux et politiques. Il est non moins clair que plus ils s'intéressent à ces problèmes, plus ils regrettent de n'avoir pas reçu de formation quand ils estiment que c'est le cas.

Mais la formation du citoyen ne se réduit pas à l'information, ni l'éducation civique à l'instruction civique. La *pratique des relations sociales* dans la vie familiale et scolaire, dans les groupes organisés ou les bandes inorganisées de camarades a sans doute plus d'importance pour la formation des attitudes que les connaissances acquises grâce à l'enseignement ou les informations recueillies par le canal des communications de masse. Les dernières forment plutôt les opinions. Or point n'est besoin d'être un spécialiste en psychologie sociale pour savoir que l'écart entre les opinions exprimées et les conduites effectivement pratiquées est souvent considérable. *Le civisme et le loyalisme sont affaires de conduite plutôt que d'opinion.* L'expérience que les jeunes ont acquise des relations d'autorité et de réciprocité, de coopération et de compétition dans les milieux et les groupes dont ils font partie suscite des prédispositions qui déterminent leurs attitudes et leurs conduites à l'égard de la société globale et du pouvoir politique. La démonstration n'est plus à faire que l'écolier habitué à l'obéissance passive, à l'attention muette, à la discipline autoritaire peut difficilement devenir un citoyen actif, enclin à l'initiative, à la discussion, à la communication. Ces traits du système français d'éducation frappent particulièrement les observateurs étrangers. Jesse R. Pitts, par exemple, a fortement marqué le contraste, dans l'expérience scolaire des jeunes Français, entre les relations des enfants avec leurs professeurs, très « formelles », très « dépendantes », typiques des « valeurs doctinaires-hiérarchiques françaises » et leurs relations avec leurs camarades, informelles, jamais reconnues par les institutions ni intégrées à la pédagogie, caractérisées par le non-conformisme clandestin d'une sorte de « communauté délinquante » (40). Le futur citoyen apprend ainsi à être tout à la fois soumis aux autorités et frondeur. Par certains de ses aspects, la révolte étudiante de mai 1968 a été une vérification de cette analyse par l'expérience historique. Le mouvement fut, entre autres choses, la grande fête de la « communauté délinquante », notamment à l'Odéon. Contre les « flics », symbole du « pouvoir », s'est déchargée toute l'agressivité accumulée au cours des années contre les autorités et l'anonyme « administration ». Les « profs » ont été et sont encore bafoués dans la mesure où ils continuent à affirmer une autorité magistrale. Les « valeurs doctrinaires-hiérarchiques » sont contestées et fortement ébranlées. L'irrespect est présenté comme une des vertus de la « pratique révolutionnaire ».

(40) Jesse R. Pitts, Continuité et changement au sein de la France bourgeoise, in : **A la recherche de la France**, op. cit., p. 288-296. Dans le même ouvrage, pp. 243-244, Laurence Wylie souligne les traits conservateurs du système scolaire français, et il caractérise ainsi, p. 251, l'organisation hiérarchique de la société française : « l'initiative vient de sommet et étouffe l'initiative aux niveaux inférieurs. Les gens ne peuvent agir sans ordres venus d'en haut ; ainsi, à moins qu'ils ne puissent exercer une influence au sommet, ils doivent se résigner à se plaindre d'une situation sans espoir de la changer ».

Cependant, la carence de la fonction éducative n'est pas le propre de la société française. Les formes en sont diverses, mais aucune société « développée », quel que soit son régime économique et politique, n'en est exempte. Le mouvement de mai 1968 a certains traits spécifiquement français, mais on ne peut le comprendre en l'isolant des autres mouvements étudiants, qui ont aussi leurs caractères propres, aux Etats-Unis, au Japon, en Espagne, en Pologne, au Mexique, en Italie, en Tchécoslovaquie. La carence de la fonction éducative est à la fois un effet et un facteur d'aggravation de la crise de la civilisation moderne. Dans les sociétés dont la culture fait prévaloir la tradition sur l'innovation, la vie familiale et les institutions d'enseignement de même que les rites et les cérémonies d'initiations assurent une formation des comportements qui adapte et finalement intègre les jeunes au milieu social dans lequel ils sont appelés à vivre. Dans de telles sociétés, les rapports sociaux, les statuts et les rôles sont relativement stables. Mais l'éducation est une tâche bien autrement difficile dans une société qui change vite, et dont la culture fait prévaloir l'innovation sur la tradition. Il ne s'agit plus de préparer les jeunes gens à remplir un rôle et à se voir reconnaître un statut bien défini, à « avoir une situation » ou à occuper une « position sociale » dans laquelle ils seront installés une fois pour toutes, mais au contraire à changer de rôle, de position, de situation et à s'adapter aux modifications des relations sociales. Il est banal de constater que la fonction éducative de la famille diminue dans une société qui se modernise et se transforme. Les institutions scolaires et universitaires ont pris de plus en plus d'importance au fur et à mesure que s'élevait le niveau d'instruction nécessaire au développement et que l'enseignement s'étendait à une population plus nombreuse et socialement hétérogène. Or on doit reconnaître que le double processus de prolongation des études et de « démocratisation » de l'enseignement n'a pas été maîtrisé : c'est aussi ce que signifie l'explosion de mai 1968 en France. L'enseignement public comme l'enseignement privé se sont crispés sur leurs traditions, préservant jalousement leurs principes et leurs habitudes pédagogiques, qui correspondaient à un état de civilisation dépassé (41). Le corporatisme professionnel et la centralisation administrative ont paralysé les initiatives. La formation et la recherche pédagogique ont été négligées. Décidées d'en haut, les « réformes de l'enseignement » se sont succédées, mais elles ne réformaient que l'organisation, c'est-à-dire les programmes, l'agencement des « sections », la dénomination des établissements. On ne touchait pas à la pédagogie. Aucune réforme de l'éducation nationale n'était envisagée : elle effrayait trop les couches sociales dominantes et privilégiées. La seule véritable tentative de réforme pédagogique faite en France depuis cinquante ans fut la création des « classes nouvelles », qui introduisaient les « méthodes actives » jusque dans l'enseignement secondaire classique, saint des saints de la pédagogie bourgeoise. On sait comment elle a fini par avorter dans l'incohérence des dernières années de la IVe République, au moment où l'improvisation volontaire des pouvoirs publics laissait la vague de la natalité d'après-guerre submerger successivement les deux premiers degrés d'enseignement. Quant à la Ve République, ses « réformes » jusqu'en 1968, visaient plus à fournir le type de main-d'œuvre exigé par la croissance économique et les mutations technologiques qu'à former des citoyens.

Aujourd'hui, une réforme plus profonde est tentée dans la précipitation et l'improvisation, sous les coups de boutoir d'un mouvement qui a ébranlé tout l'édifice institutionnel et fait apparaître d'inquiétantes lézardes — autrement dit, dans les conditions les moins favorables aux expériences d'innovation pédagogique. Bien qu'ils représentent un réel effort, les moyens mis en œuvre ne sont pas du même ordre de grandeur que les besoins à satisfaire : les choix fondamentaux de la politique générale ne sont pas modifiés. En outre, la réforme est sabotée à la fois par les « mandarins » et par les « enragés ». Les premiers, choqués par des événements où leur autorité a été bafouée et leur prestige contesté, aspirent à une restauration plutôt qu'à une transformation. Les seconds font la politique du pire dans l'espoir que l'anarchie universitaire pourrait être le déclencheur d'une révolution sociale, politique et culturelle. Se renforçant mutuellement, ces deux oppositions contraires, mais complémentaires, laissent peu de chances à de réels progrès. Le point stratégique est la réforme de la discipline dans les établissements scolaires, qui laisserait les jeunes participer plus activement à la vie sociale de leur milieu de travail et les habituerait à y prendre des responsabilités. Comment accomplir cette transformation dans une ambiance d'affrontements passionnels ?

Il est vrai que la fonction éducative, dans une société moderne, n'est pas seulement remplie par la famille, l'école ou l'université. Il est juste de reconnaître qu'on a commencé, en haut lieu, à en prendre conscience. Il n'a jamais été tant question d'« éducation permanente », d'« action culturelle », d'« équipements socio-éducatifs », d'« animation socio-culturelle ». Tout cela est devenu affaire d'Etat. Nous avons, à côté du ministère de l'Education nationale, un ministère des Affaires culturelles. Des maisons de jeunes ont été créées mais

(41) La « défense du latin » (discipline qui, traditionnellement, distinguait les clercs puis l'élite bourgeoise dans la société française) et l'action de la « Société des agrégés » en sont des exemples assez nets.

elles traversent actuellement une grave crise d'organisation et leur clientèle ne vient pas toujours des milieux sociaux auxquels elles étaient en principe destinées. Des maisons de la culture ont été fondées dont les démêlés avec les notables ont souvent défrayé la chronique. Les foyers de jeunes travailleurs se multiplient, mais lentement, et leurs habitants ne s'y sentent pas toujours chez eux. Les mêmes autorités qui déploraient la dépolitisation de la jeunesse se plaignent maintenant de l'excessive politisation de ces nouvelles institutions. Dans quelle mesure contribuent-elles à la formation civique de la jeunesse française ? Nous sommes trop dépourvus d'informations pour répondre autrement que par le doute.

DU CIVISME CLOS AU CIVISME OUVERT ?

Si l'on veut comprendre la crise actuelle du civisme dans la jeunesse française, il ne suffit pas de mettre en évidence les déficiences de notre système d'éducation. Il faut aussi la mettre en relation avec la situation et l'évolution politique de l'ensemble de la planète. Il ne serait pas intellectuellement honnête de conclure cet essai d'analyse en éludant la question suivante : le civisme ne tend-il pas à perdre signification et valeur dans la mesure où la communauté politique à laquelle il se réfère reste la nation, c'est-à-dire la forme de la communauté politique qui s'est historiquement constituée du XV° au XIX° siècle en Europe ? Ne sommes-nous citoyens que de notre nation, en 1969 ? L'Etat national demeure-t-il le dernier mot de l'histoire des groupements humains ? Dans le monde où nous vivons, les « grandes puissances » ne sont-elles pas déjà des communautés multi-nationales pluri-ethniques ou de fédérations supra-nationales ? Ne confondons-nous pas trop souvent, et jusque dans les manuels d'histoire ou d'instruction civique, le civisme avec le nationalisme ? Certes, la doctrine officielle de l'instruction civique en France proclame son ouverture aux problèmes de la vie internationale mais « on continue trop souvent à raisonner comme si tout dépassement du chauvinisme national conduisait immédiatement vers la citoyenneté, vers la fraternité mondiales » (42). Ce court-circuit d'un nationalisme désuet à un mondialisme utopique ne permet guère aux jeunes de comprendre les informations qu'ils reçoivent sur les événements et les problèmes politiques contemporains. Aussi le civisme leur paraît-il être une mystification.

En fait sous sa forme nationaliste, il est fortement contrebattu par trois grands mouvements d'opinion :

— le mouvement de solidarité avec les peuples des pays sous-développés du Tiers Monde et leurs aspirations révolutionnaires ;

— le mouvement de revendication régionaliste ;

— le mouvement d'unification européenne (43).

Le premier, nous l'avons déjà noté, est très puissant dans cette minorité active de la jeunesse qui milite au sein des « comités d'action » étudiants et lycéens. Le second ne semble mordre sur les jeunes que dans certaines régions comme la Bretagne. Qu'en est-il du troisième ? Les enquêtes menées entre 1957 et 1968 donnent des résultats convergents : sur le projet européen, comme sur les pays sous-développés, les jeunes Français sont à la fois informés et intéressés. En 1967, l'enquête de l'I.F.O.P. sur « la nouvelle vague » faisaient ressortir que les 2/3 des « 18-30 ans » étaient favorables à l'union économique et politique des pays d'Europe occidentale (y compris l'Angleterre), et que 47 % souhaitaient son extension à des pays d'Europe orientale comme la Pologne. Plus remarquable est la distribution des réponses des « 16-24 ans » à cette question du sondage de 1962 : « Croyez-vous que les problèmes de notre époque puissent être mieux résolus dans le cadre national ou dans le cadre international ? » :

— dans le cadre national : 15 % ;
— dans le cadre international : 47 % ;
— sans réponse : 38 %.

La tendance à répondre « dans le cadre international » est d'autant plus forte que l'intérêt pour la politique est élevé, alors que l'incertitude manifestée par l'absence de réponse se trouve surtout chez les jeunes qui s'y intéressent le moins. Interrogés plus précisément sur le marché commun, 1/3 des mêmes jeunes Français ne savent pas dire s'ils lui sont ou non favorables ; les autres se partagent entre 59 % pour (22 % très favorables) et 5 % contre (1 % très défavorables). C'est parmi les jeunes paysans que les opposants sont les plus nombreux (9 %) ainsi que les indécis (47 %) : c'est donc le milieu social le plus réticent à l'égard de « l'idée européenne » (mais la proportion des partisans du marché commun est à peine plus forte parmi les enfants de

(42) Henri Brugmans, **Guide européen de l'enseignement civique**, op. cit., conclusions et perspectives, p. 81. Cet auteur a la sagesse d'ajouter : « la cité européenne n'est pas plus idéale ni plus éternelle que la cité nationale ».

(43) « Sans que la conscience civique en ait tiré encore toutes les conséquences et se soit placée elle aussi à ce niveau, une partie croissante des compétences et pouvoirs de l'Etat national sont insensiblement, mais d'une façon continue, transférés à ce qui ne s'appelle pas encore l'Etat européen mais en exerce déjà un grand nombre de fonctions », in : Joseph Rovan, **L'Europe**, éd. du Seuil, coll. Peuple et Culture, p. 340. Le chapitre VI de ce livre s'intitule : les citoyens à la rencontre de l'Europe.

cadres supérieurs, industriels et membres des professions libérales) (44).

Presque contemporaine de ce sondage, notre enquête dans le Sud-Est de la France, confirmant d'ailleurs sur ce point la pré-enquête de 1957, aboutissait à cette conclusion : « Ce que les jeunes gens interrogés en 1962, dans leur ensemble, savent le mieux, c'est en quoi consiste le marché commun. Cette constatation paraîtra surprenante à certains... Les jeunes Français n'ignorent donc pas les institutions européennes, malgré leur relative technicité. Ils sont mieux informés sur ce point que *sur des institutions françaises telles que* les conseils généraux, mieux aussi que sur le fonction*nement de l'Organisation des nations unies ou la nature* exacte de l'Organisation du Traité de l'Atlantique Nord » (45). L'étude des attitudes au sein de la jeunesse d'Europe occidentale à l'égard de l'intégration européenne, effectuée par Ronald Inglehart en 1964-1965, montrait que les jeunes de 16-19 ans, tous nés après la deuxième guerre mondiale, sont en France, comme aux Pays-Bas, en Allemagne et en Grande-Bretagne, nettement plus favorables que les adultes à l'unité européenne et à diverses mesures concrètes qu'elle implique. C'est en France et en Allemagne que l'écart entre les jeunes et leurs ainés est le plus grand, sans doute parce que l'antagonisme entre ces deux pays dans les deux guerres mondiales a laissé des traces profondes dans les générations plus âgées (46). Point n'est besoin d'être prophète pour prévoir que le monde du XXIe siè*cle, si d'ici là l'humanité a su résister au délire de la* destruction, sera un monde de grands ensembles politi*ques supra-nationaux*. L'Europe, si elle se recroquevillait sur la tradition de l'Etat national, n'y aurait plus aucun rôle historique à jouer, car elle n'y pèserait pas plus lourd que les cités grecques dans le monde occidental du temps d'Alexandre ou de César-Auguste. Il y a donc de fortes chances pour que, dans les décennies 1970-2000, le débat politique essentiel oppose la conscience nationale non pas à la conscience partisane, comme le suggère P. Fougeyrollas, mais aux aspirations de plus en plus pressantes à une conscience civique qui dépasse les limites trop étroites de la communauté nationale. *Des affrontements, des déchirements provoqués par* ce débat sortira péniblement l'un ou l'autre des grands ensembles possibles. Quel qu'en soit le *régime économique* et politique, et surtout s'il est à la fois socialiste et démocratique, il ne pourra se passer d'un système d'éducation transformé et d'un civisme renouvelé. C'est déjà la leçon qu'on peut tirer des événements exemplaires de Tchécoslovaquie, dont l'importance et la signification, pour l'avenir de l'Europe, sont incomparablement plus grandes que celles des agitations confuses de l'Université française, dont on aimerait, sans trop oser y croire, qu'elles fussent les douleurs d'un enfantement.

Jean-William LAPIERRE,
chargé d'enseignement de sociologie
à l'Université de Nice.

Georges NOIZET,
chargé d'enseignement de psychologie
à l'Université d'Aix-Marseille.

---

(44) Sur la « nouvelle vague » cf. **L'Express**, 5 décembre 1957, p. 24. Cf. aussi **Les 16-24 ans**, op. cit., p. 148-150 et 152-154. L'enquête *plus récente du M.I.J.A.R.C., op. cit. p. 198, montre que la* proportion de jeunes ruraux français qui pensent que le marché commun améliore le sort des agriculteurs (37,8 %) est très proche *de la proportion moyenne obtenue dans l'ensemble des 10 pays* étudiés (35,4 %) ; il en est de même pour la proportion de ceux qui pensent au contraire que le marché commun aggrave la situation des agriculteurs (12,6 % contre 11,7 %) ; en revanche la proportion de jeunes ruraux français qui pensent que le marché commun n'a rien changé est exceptionnellement forte (16,3 % contre 8,5) et la proportion de ceux qui n'ont pas d'opinion sur la question est exceptionnellement faible (33 % contre 44 %). Dans l'ensemble, le niveau d'information des jeunes ruraux français sur cette question est relativement élevé (44,6 % déclarent prendre connaissance des nouvelles à ce sujet dans la presse et la radio) et leur attitude est relativement favorable.

(45) Jean-William Lapierre et Georges Noizet, **L'information politique des jeunes Français en 1962**, p. 486.

(46) Ronald Inglehart, An end to European Integration ? in : **The American Political Science Review**, 41, p. 92-93, note 7. Plus loin, l'auteur montre que les jeunes adultes (20-39 ans), tout *spécifiquement en France et en Allemagne, témoignent d'un engagement* plus stable en faveur de l'intégration européenne que ne le font les adultes plus *âgés (p. 101-102)*.

LA VIE DE RELATION ET SES PERSPECTIVES DANS UN COLLEGE TECHNIQUE

L'organisation des relations humaines dans un cadre scolaire doit tendre à former en chacun l'intérêt pour la vie sociale. Sous ce rapport, il semble qu'une transformation de l'ordre qui régit actuellement la vie intérieure du Collège (1) soit possible et souhaitable.

I. — LES ECHANGES.

L'animation et l'esprit de coopération ne peuvent s'implanter durablement qu'à la condition que les échanges augmentent en quantité et en diversité : lieux d'échanges les plus nombreux possible ; durée des activités de groupe plus étendue ; circulation de chaque élève entre plusieurs secteurs (jeux, sports, clubs, réalisation de travaux communs, par exemple la réfection du foyer ou la décoration monumentale du Collège).

Quant aux divers degrés dans la qualité des échanges, c'est ce que les nouveaux dispositifs doivent amener chaque élève à découvrir par lui-même.

1) La situation actuelle.

a) *les groupes structurés :*

Groupes réunissant dix à vingt membres, soit de façon permanente (les dessinateurs), soit périodiquement (membres du club photo, sportifs, participants à la réalisation d'un film). La proportion des élèves concernés est très faible et, surtout, il s'agit de groupes séparés, qui ne communiquent pas ou très peu entre eux ni avec l'ensemble des élèves.

b) *les groupes spontanés :*

Il s'agit de ces groupes très restreints (2 à 5 élèves) qui se forment traditionnellement au début de l'année scolaire, moitié par affinité, moitié par la force des choses puisque la cooptation entre leurs membres ne peut se faire que dans l'environnement rapproché de la classe ou de la section. Cette modalité d'échange, généralisée au maximum, a pris le pas sur toutes les autres. Le cercle restreint des « copains » est le terrain d'élection de l'élève : c'est à l'intérieur de ce cercle qu'il trouve à coup sûr le jeu, la détente, la confiance et la reconnaissance de son identité.

Les caractères communs aux échanges qui s'établissent dans ces multiples cercles sont pourtant néfastes, et chaque élève ne peut prétendre s'y faire reconnaître et s'y exprimer que de façon très incomplète et superficielle. Les communications s'inscrivent entre un très petit nombre d'individus, elles ont un aspect nettement psittacique et, dans l'ensemble, le fonctionnement de ces groupes débouche sur des résultats dérisoires et improductifs. L'observation montre que les échanges n'ont de réalité que l'apparence : au fond, chaque groupe est statique, figé dans sa propre mécanique. L'agitation à laquelle il se livre périodiquement (car ce sont bien ces cercles de camarades qui entretiennent partout l'agitation, et qui en sont, en quelque sorte, l'unité de production — dans les cours, les salles de classe et d'études, le foyer, etc.) comble les vides de façon monotone et non satisfaisante pour l'élève. On assiste au ressassement fastidieux d'une série de plaisanteries gestuelles et parlées, de « scénarios-discussion » et de « scénarios-chahut » stéréotypes, et cela d'un bout de l'année à l'autre. Chacun y tient un rôle quasiment invariable : celui qui fait rire, celui qui rit ; celui qui provoque la plaisanterie, celui qui en est l'objet ; celui qui impose, celui qui cède, etc. A ce point, il devient difficile de parler d'« échanges » : les règles du jeu sont contraignantes, enferment l'élève dans un comportement qui n'est pas le seul dont il soit capable, mais

(1) Il s'agit ici du Collège d'enseignement technique de Bédarieux (Académie de Montpellier) qui dispense un enseignement du dessin industriel et sept spécialités du bâtiment, et compte 380 élèves dont 260 internes.

le seul qui lui permette de s'exprimer, de se faire reconnaître comme personnalité différenciée.

C'est donc en « typant » au maximum son comportement qu'un élève a actuellement le plus de chances de se faire reconnaître. Les élèves qui réussissent à se faire remarquer au-delà de leur sphère habituelle, ceux que l'on considère comme des « personnalités fortes », ne sont que les élèves les mieux adaptés aux conditions actuelles de la vie de relation au Collège.

Plus généralement, c'est à condition de subir une certaine limitation de son potentiel expressif, que l'élève profite, avec quelques camarades, d'un minimum de sécurité, de jeu et de confiance. Ce minimum est très souvent, il faut le dire, un maximum car, dans ces groupes spontanés, l'acceptation de chaque personnage (le lent, le nerveux, le parleur, le silencieux, etc.) est sans réserve — mais elle se fait au détriment de la personnalité et des possibilités inexploitées de chacun.

C'est, en grande partie, pour compenser l'étroitesse de ce type de relations, que l'élève cherche à nouer un rapport plus sélectif, fondé sur une amitié plus authentique, avec un camarade qui souvent n'appartient pas au même cercle. Il continue à expérimenter de front ces deux relations de genre bien distinct ou, même, se consacre à sa relation exclusive avec un ami. Ce phénomène illustre clairement le besoin ressenti par l'élève de vivre des rapports humains permettant une expression diverse et approfondie de son identité.

c) *les conséquences :*

La situation décrite ci-dessus est très préjudiciable aux élèves, à la fois dans le cas des groupes structurés et dans celui des groupes spontanés. Du fait que ces groupes sont restreints et fermés, et que s'y établit un classement typologique par fonction ou rôle dévolu à chacun, leurs membres se trouvent quelque peu bloqués dans l'exploitation de leurs possibilités. Rien ne peut inhiber davantage les impulsions créatrices d'un élève, sa propension à délivrer des apports nouveaux et inattendus, que l'appartenance à un groupe fermé, où les cartes d'identité sont distribuées trop rapidement et où le jeune se maintient qu'en conservateur de la distribution initiale.

Ces blocages et ces cloisonnements marquent d'autant plus l'élève qu'il est à un âge (14-18 ans) où, spontanément, chacun est enclin à essayer ses forces, à étendre sa présence, à affirmer ses aptitudes. Il peut en retirer l'impression profonde que la vie en groupe et les relations interpersonnelles constituent davantage un empêchement, une entrave à la « liberté » plutôt que le terrain où elle s'effectue, le lieu où elle fonctionne et se traduit par des actes réussis. De cette manière se trouverait renforcée la méfiance qu'éprouve, on a coutume de le dire, beaucoup de Français à l'égard de tout ce qui est organisé, collectif, communautaire. Cela parce que l'école, en France, n'a pas ou très peu su favoriser la promotion individuelle en l'appuyant sur la vie collective, et parce qu'elle a, au contraire, toujours mis en valeur l'individualité de chacun en la démarquant de son appartenance à une communauté.

2) Les perspectives, pour une promotion individuelle et collective.

Il faut organiser des échanges qui soient permanents, plus nombreux et non répétitifs, de façon à ce que les unités de travail et de loisirs restent ouvertes et que l'élève puisse librement se mesurer, évaluer ses possibilités dont les groupes seront, chacun pour une part, les révélateurs. Circulant entre diverses unités d'activité, l'élève traitera avec des personnes différentes, lui proposant des activités et lui attribuant des fonctions variables — sur le plan pratique (exécution, ou direction, ou collaboration à part entière) et sur le plan psychologique (estime, prestige, indifférence, obstruction).

La demande porte sur deux niveaux : il est demandé à l'élève de prendre confiance en ses moyens, de s'essayer à divers exercices, d'engager de nouvelles relations et, par suite, d'abandonner certains préjugés, certaines répugnances sans fondement sérieux. Dans le même temps, il est demandé collectivement à l'ensemble des élèves de devenir un milieu homogène, offrant à tous les mêmes conditions et garanties d'accueil et de confiance. L'homogénéité de la population du Collège ne peut résider uniquement dans l'uniformisation ou l'extension à tous les groupes d'activités communes ou concourant à atteindre un objectif commun (par exemple la réfection du foyer). Elle tient beaucoup plus à l'apparition, chez chacun des élèves, de certaines dispositions. On pourra en effet parler d'homogénéité lorsque tout élève pourra se promener dans le Collège et aborder tout autre élève ou tout autre groupe avec la certitude sécurisante d'être bien reçu — urbanité qui doit donner un style aux relations mais non cacher ou nier les difficultés de tout rapport humain.

C'est cette distribution égale entre tous les élèves d'une même volonté d'accueil et de confiance à l'égard des autres qui constituera la base de l'homogénéité. Ce qu'il faut éviter, c'est que dans l'esprit de chaque élève, la totalité de l'espace et de la population du Collège soit sériée et fragmentée entre différents secteurs ayant chacun une tonalité émotionnelle distincte (un secteur sécurisant, des secteurs neutres, des secteurs à éviter soit par peur soit par dédain).

La formation de ce milieu homogène représente par elle-même une promotion collective, et c'est d'ailleurs la seule possible. En effet, même s'agissant d'une entre-

prise d'intérêt général comme la réfection et la décoration du foyer, celle-ci reste, dans ses diverses séquences, l'œuvre de groupes distincts, le succès de certains et pourrait parfaitement se faire sans que rien soit changé aux formes actuelles de la vie de relation. Des travaux d'intérêt général, du fait qu'ils nécessitent une répartition des tâches et une sélection des compétences, sont loin de favoriser automatiquement la symbiose entre tous les participants.

Mais la promotion collective se situe sur un tout autre plan : c'est, en effet, lorsque l'ensemble des élèves prendra conscience d'avoir élevé la qualité des rapports humains à l'intérieur du Collège et d'avoir assuré à tous ses habitants, par son homogénéité, la même confiance et les mêmes possibilités de réussite individuelle, qu'il *prendra également conscience de former une communauté* dont tous les membres auront précisément en partage une certaine qualité humaine qu'ils n'auraient pu acquérir dans l'isolement.

(Ce phénomène de promotion collective est très remarquable dans les « Grandes Ecoles » et certaines *universités anglaises ou américaines, quoiqu'il s'y manifeste* de façon excessive).

D'une façon générale, ce qui fait le groupe de haut niveau, c'est la liberté de ses membres : les individus n'y sont pas au service d'une autorité centrale « représentant » le groupe, mais chacun recherche et facilite *les apports individuels.*

En tout état de cause, si cette politique générale était appliquée au Collège, avec les mesures appropriées, on ne devrait plus voir des élèves abandonnés à eux-mêmes dans l'inaction, comme on en observe le soir au foyer, ni des élèves qui s'ignorent (cas le plus *fréquent), s'évitent ou se craignent. C'est, à cet égard,* un fait probant que durant les élections au Conseil du Foyer, aucune des listes en présence (et leurs supporters) n'ait engagé de débat avec ses concurrents, mais se soit contentée d'inscrire à la sauvette quelques slogans sur les tableaux noirs.

Cette politique générale est, notamment, une politique de la porte ouverte et une politique de circulation : il convient, surtout le soir, que la distribution des élèves recouvre de nombreuses salles entre lesquelles l'élève doit pouvoir circuler. L'homogénéité du milieu et la disparition, chez l'élève, de toute inhibition se mesurent au degré de familiarité que l'élève entretient avec les lieux et les personnes. Cette familiarisation elle-même est aisée à obtenir, si l'on supprime les mesures qui cloisonnent les élèves (les déplacements par rangs, l'impossibilité de passer d'une salle à l'autre). Les rencontres ne peuvent être entièrement organisées et contrôlées. il faut leur conserver une dimension aléatoire et spontanée.

II. — LES DEUX PHASES DE L'ECHANGE.

1) La préparation et la recherche individuelles :

Chaque élève a besoin d'élaborer ses interventions, de rassembler son énergie, ses idées, de laisser vagabonder son imagination, de « digérer » des échecs ou des rebuffades. Il peut trouver les conditions favorables à cette préparation, soit dans des salles libres d'accès où *il côtoie d'autres élèves, soit même, le soir entre 19 h 30* et 21 h 30, en montant au dortoir.

L'utilisation des dortoirs n'est pas à redouter si l'on admet que *quelques « absences », quelques passages à* vide à la fois intellectuels et corporels sont utiles : au lieu de les présenter comme favorisant les attitudes de *fuite, il convient de voir en eux des moments de récupé*ration globale. Il s'agit de ménager à l'élève un temps et un lieu où il puisse, selon son rythme et ses mécanismes régulateurs, reconstituer le monde fractionné où il évolue, et où il puisse également évaluer les centres d'intérêt de ce monde et situer ses interventions. Les impulsions, les décisions, les schémas directeurs de l'activité quotidienne et à plus long terme se cristallisent au cours de ces instants privilégiés de la personne, qui permettent à l'élève d'élaborer des idées « à lui », auxquelles il tient beaucoup, qu'il précise et confronte par la suite au réel de l'acte et aux exigences des autres.

Il convient ici de s'interroger sur l'aspect a-social de la créativité et d'en accepter les conséquences, notamment de tolérer les cheminements isolés. Organiser la vie de relation consiste à résoudre et à formaliser par des dispositifs d'ensemble, cette contradiction interne du sujet entre son intérêt pour l'échange et ses tendances a-sociales.

2) Les manifestations pratiques de l'échange :

C'est intentionnellement qu'est utilisé ici le mot « manifestation ». Les échanges entre les personnes, lorsqu'ils interviennent en dehors des contraintes professionnelles, se traduisent en effet par des manifestations de tous ordres, très souvent bruyantes et désordonnées. Indiscutablement ce type d'échanges a fréquemment un caractère de fête ou de distraction et il est, même et surtout chez les adultes, un élément primordial du divertissement. Cela est-il plus à craindre que de voir les élèves, dont la vie de relation est si limitée qu'ils aboutissent, par désœuvrement et par ennui, *à provoquer la nouveauté et* « l'amusement » par des actes destructeurs ?

Un élève peut pratiquer l'échange de multiples façons. Soit en s'occupant à une tâche personnelle, à laquelle il intéressera ses voisins ou sur laquelle il discutera. Ou en associant à son activité quelques élèves. *Ou encore en se mêlant à un ou plusieurs groupes.* Dans

tous les cas, on n'évitera pas, tout au moins au début, une certaine instabilité : beaucoup de choses seront mises en chantier puis abandonnées ; beaucoup d'élèves prendront contact les uns avec les autres puis le couperont ; beaucoup de circulation, probablement, se fera entre les différents lieux d'activité.

Mais tout cela ne peut que favoriser et accélérer l'homogénéisation de l'ensemble des élèves : ils feront une même expérience de leur nouvelle disponibilité ; ils prendront connaissance les uns des autres, et possession de tout l'espace collectif. Ils seront, par conséquent, des visiteurs de l'environnement matériel et surtout humain. Cette circulation et ces visites multilatérales compromettent en effet la discipline actuelle, car elles lui sont incompatibles et exigent sa suppression. Pourtant leurs effets les plus immédiats seraient bénéfiques : elles aideraient à disloquer les groupes improductifs, ou tout au moins elles aideraient à diminuer leur influence, leur pouvoir d'attraction — et cela est un point important : la nouvelle politique proposée crée de nombreux pôles d'attraction qui seront opposables à l'attraction des groupes improductifs. Elle apporte à chacun une possibilité d'évasion exceptionnelle, non pas hors du Collège, mais hors de sa sphère traditionnelle qui, elle, se situe souvent en marge ou en opposition à la vie du Collège — et il est certain que les élèves mettront cette possibilité à profit. A partir de là, la vie de relation de chacun deviendra plus complexe, sans qu'augmente pour autant le niveau des chahuts et des désordres destructeurs. On peut s'attendre, au contraire, durant cette période de dispersion et de circulation, à une baisse de ce niveau car ce sera, pour les élèves, une période de dépaysement et de découverte qui alimentera et même ressuscitera l'intérêt aujourd'hui nul qu'ils portent au Collège et à ses habitants — choses dont *ils croient* confusément avoir fait le tour depuis longtemps. La cause en est que le Collège, au lieu d'être un espace ouvert, est actuellement une juxtaposition de compartiments qui ne s'ouvrent et se ferment qu'à certaines heures, pour certaines classes, certaines sections, certaines catégories séparées — de ce fait, l'élève a toujours les mêmes voisins.

III. — DETERMINISME OU SIMPLE CONDITIONNEMENT DANS LE COMPORTEMENT DES ELEVES ?

1) Les prédispositions des élèves.

Une observation comparée de populations scolaires différant par leur situation sociologique (scolaires des milieux urbains et scolaires des milieux ruraux ; scolaires de l'enseignement « intellectuel » des lycées et scolaires de l'enseignement « manuel » des C.E.T.) autorise quelques affirmations concernant les élèves du C.E.T. de Bedarieux.

Par l'origine et les goûts supposés de la famille (famille de travailleurs non intellectuels, non formés à l'université) les élèves sont certainement plus aptes à la vie communautaire que ne le sont, souvent, les enfants issus de familles instruites à l'université, où l'on cultive plus efficacement encore l'individualisme. La nature même de l'enseignement des lycées, essentiellement théorique, accentue les écarts entre les individualités (les différentes disciplines étudiées au lycée peuvent être traitées par chaque élève de façon originale), de même qu'elle ne requiert pas un travail d'équipe, alors que ce mode de travail est nécessairement perceptible à l'horizon pour le futur ouvrier qualifié.

Issus de petites villes, jusqu'ici peu sollicités par toutes sortes d'attractions accessibles seulement aux jeunes des grandes villes, élevés dans des familles qui n'ont aucun goût particulier pour le chahut et le désordre, les élèves du Collège sont au moins aussi réceptifs que les autres aux sollicitations des adultes et aux possibilités offertes par la vie commune, et ils sont finalement plus disponibles qu'on ne l'imagine.

Parallèlement on peut observer que leurs réactions, notamment à l'égard des exigences liées à leur scolarité et au système d'encadrement, sont tranchantes, très affirmées, et que les nuances individuelles sont rares. Qu'il s'agisse d'une appréciation à porter sur quelqu'un, sur une mesure d'ordre intérieur, etc., on retrouve généralement trois modèles recouvrant l'ensemble des élèves : le « pour », le « contre » et l'indifférence. Il y a très peu de « négociateurs » qui osent se manifester, quoiqu'il y ait des élèves capables de tenir ce rôle.

2) Les « acting-out » dans le régime actuel :

Par « acting-out » s'entendent toute une série d'actes collectifs ou individuels, en apparence absurdes, intempestifs ou inopportuns, qui expriment sur le plan gestuel et parlé des sentiments et des émotions qui ne trouvent pas d'issue plus normale. Par exemple : les chahuts au réfectoire (bruits de couverts) ; la dégradation des tables, des porte-manteaux, des cabinets ; les souillures de toutes sortes ; la mauvaise tenue ostentatoire, etc.

On ne peut croire que tout cela soit « habituel » aux élèves et qu'ils en aient reçu l'exemple dans leur famille. Les élèves vivent dans une société suffisamment policée, qui fait suffisamment de propagande et de pression en ce sens, et dont la plupart des membres sont des défenseurs, au moins par l'exemple et la parole, de la discipline collective, pour que les actes énumérés ci-dessus leur apparaissent clairement comme autant d'atteintes et de violences contre l'ordre général. Les élèves sont donc parfaitement conscients de la portée de leurs actes et ressentent eux-mêmes, sur un plan émotionnel, la violence qu'ils représentent. C'est d'ailleurs pour cette rai-

son que les « acting-out » salissants ou destructeurs ne dépassent pas, au Collège, un seuil qu'on peut considérer comme acceptable, tout en s'efforçant, naturellement, *d'éliminer entièrement de tels actes. Autrement, en effet,* s'il était vrai que les élèves, dans leur majorité, n'aient pas intégré les mécanismes sociaux élémentaires (respect des choses, des personnes et des servitudes liées à la vie commune), il n'y aurait aucune raison à ce que les désordres et les dégradations soient limités. Or, ils le sont, et dans une mesure concevable.

De même, en tablant sur l'hypothèse qu'une partie des élèves (minoritaire, de toute évidence) provient de familles dont le comportement et le langage seraient grossiers, on ne peut pour autant confondre cette grossièreté de manières et cette laideur du comportement ni avec la dégradation ou la destruction des objets, ni avec le mépris ou l'hostilité pour les personnes. De fait, certains élèves donnent tous les signes de la grossièreté, mais il n'y a aucun lien de causalité directe entre cette manière de comportement et les actes agressifs. Lorsque de tels actes interviennent collectivement (bruits organisés au réfectoire, dégradations diverses), ils concernent toutes sortes d'élèves, aux comportements différents, les uns grossiers, les autres non.

D'une façon générale, les actes dépréciatifs se produisent dans toute institution, scolaire ou autre, quel qu'en soit le recrutement et quel que soit le niveau d'éducation des sujets, lorsque certaines conditions se trouvent réunies. Avant de les examiner, on peut noter que les reproches qui sont faits, en toute hypothèse, aux *élèves du Collège, sont les mêmes émis un peu partout,* depuis plusieurs années, à l'adresse de certaines fractions de la jeunesse (particulièrement les jeunes des banlieues). Cela laisse penser qu'il y a sûrement des élèves identiques à la situation faite aux élèves et à celle faite à une partie de la jeunesse en général. Par conséquent, l'analyse effectuée ci-dessous, concernant les « acting-*out » des élèves du Collège, pourrait s'étendre à d'autres* catégories de jeunes — il s'agit d'ailleurs d'une explication devenue classique :

Opposant la vie familiale de l'élève à sa vie dans *l'établissement, on dira que la première s'effectue dans* un milieu valorisé, et la seconde dans un milieu dévalorisé puisque certaines dégradations, chahuts ou défis, ou tout autre « acting-out » (dont beaucoup, au lieu d'être directement accomplis contre l'établissement le sont par élèves interposés, qui deviennent alors, les uns pour les autres, des ennemis) se produisent dans l'établissement *mais non dans la famille. On sait, de même,* que le délinquant mineur respecte généralement la sphère familiale.

Quelle signification donner à cela ? L'élève, ne se sentant pas suffisamment pris en considération dans le Collège, alors qu'il l'est chez lui, sous les formes affectives extrêmes de l'affection ou du rejet ; et ne se sentant pas suffisamment mis en valeur par l'environnement *mais, au contraire, peu écouté, peu regardé,* peu apprécié *en bien comme en mal,* répond par une dévalorisation systématique de cet environnement. C'est pourquoi, même dans les cercles restreints de camarades, on peut observer entre les partenaires des actes et des attitudes qui reflètent un mépris monstrueux : rien de ce qui concerne un milieu dévalorisé ne peut être respecté, encore *moins sacralisé par l'individu,* fût-ce ses propres camarades.

Cette dévalorisation, ce désinvestissement d'intérêt et de respect, se manifeste à certains moments, et de façon quasi-cyclique, par de la mauvaise humeur, une tendance à nier l'intérêt de toute entreprise, de toute matière scolaire, à souiller les choses, à défier les personnes, à *marquer au moyen d'insolences ou d'attitudes* de laisser-aller un mépris agressif. Cela se produit individuellement ou collectivement et, dans ce dernier cas, on assiste à des déchaînements rituels et bruyants.

Cette description serait incomplète si elle ne rappelait qu'un comportement neutre fait la liaison entre les attitudes dévalorisantes et celles qui, à l'inverse, représentent un effort de valorisation et qui sont aussi nombreuses. C'est ce qui explique qu'un élève chahuteur, ou ostensiblement *indifférent,* ou *agressif, adopte soudain* un style opposé et coopérant. Malheureusement, ses bonnes intentions ne peuvent être canalisées : il manque toutes sortes de dispositifs qui pourraient les soutenir et les rendre durables. Ces dispositifs forment un tout : ils visent à convaincre l'élève qu'il est réellement pris en considération. Un exemple : la mise en rang des élèves avant les repas. Ce *dispositif actuellement en* vigueur, oblige beaucoup d'élèves à interrompre une *conversation,* et cette interruption brutale n'a d'autre sens pour l'élève que le peu de cas qu'on fait de lui. Au contraire, la liberté de se diriger au réfectoire, toujours à la même heure, mais en compagnie de celui avec lequel il parlait, ferait savoir à l'élève que l'établissement ne nie pas l'intérêt de ces échanges personnels. Il s'agit ici de régler une séquence portant sur quelques *minutes* de la vie de l'élève, et cependant chaque détail est décisif. L'ensemble des dispositions à prendre est indissociable parce que leur signification l'est aussi, et doit l'être.

La dévalorisation de la personne dans le milieu scolaire (et dans le milieu social en général), l'école ne peut y remédier valablement sans l'aide d'un personnel qui soit à *la fois enseignant et éducatif. A la sortie du* Collège, la situation ne sera pas meilleure pour l'élève *pire peut-être,* au regard de l'hommage rendu à son individualité. Très souvent, aussi, un garçon de 14 à 18 ans, entre en conflit plus ou moins ouvert avec sa

famille et se prive par là des reconnaissances qu'il cherche passionnément. C'est alors que l'école, sans entrer du tout dans le domaine de la manipulation affective, pourrait offrir à l'élève un terrain d'accomplissement et d'affirmation le plus large possible. On sait qu'actuellement, ce terrain d'affirmation est circonscrit à la classe et n'est satisfaisant que pour les meilleurs élèves. Ce n'est pas suffisant. Le Collège accueille une population d'élèves moyens, voire médiocres. Il s'agit du plus grand nombre et c'est naturellement pour ce plus grand nombre que les possibilités d'affirmation sont insuffisantes. Une politique nouvelle dans l'organisation de la vie scolaire s'adresserait principalement à cette masse d'élèves auxquels, semble-t-il, on ne fait pas trop confiance. Il semble plutôt, à un certain nombre d'adultes de l'établissement, qu'un changement de politique ne serait valable que s'il s'adressait aux bons éléments, à ceux qui manifestent déjà une grande sociabilité.

En réalité, il n'y a pas une telle fatalité intérieure chez les élèves. Les meilleurs éléments ne sont pas déterminés à bien répondre aux nouveaux dispositifs, de même que les éléments moyens ou s'affirmant par obstruction ne sont pas déterminés à mal répondre. La preuve en est qu'une observation précise montre même chez les élèves jugés très favorablement, des réactions et des comportements dévalorisants, semblables à ceux décrits plus haut, mais sous des formes atténuées. Il n'y a pas d'élèves qui seraient fatalement coopérants, ni d'élèves fatalement voués à l'obstruction. Sauf exception pathologique, l'élève n'est pas déterminé à agir négativement et, lorsqu'il le fait, il en souffre car, cela est admis, il est conscient du caractère nihiliste de ses acies.

Mais il y a un conditionnement dont les effets sont visibles, à divers degrés, chez tous. Il semble à l'élève qu'on lui refuse une reconnaissance vraiment personnelle, s'attachant à son nom, à son prénom, à sa figure, à ses productions, à ses efforts et à sa manière d'être. Et c'est ce refus qui commande tous ses réflexes.

CONCLUSIONS.

I. — L'ensemble des mesures qui pourraient être prises, signifierait à l'élève que l'on accorde de la valeur à la qualité de son comportement, puisqu'on lui ouvre les possibilités de très bien faire ce qu'il choisirait lui-même de faire — possibilités qui sont aussi celles de très mal faire, et en les lui donnant, les adultes font un pari qui touche l'élève et qu'il voudra relever — à condition que le pari recouvre la totalité de son existence, c'est-à-dire que ce pari soit engagé à tous les instants et en tout lieu, et que l'élève ait à le relever partout sans exception. Si la carte de la confiance a été si souvent jouée dans un grand nombre d'établissements mais par tel professeur ou tel adulte isolés, et si l'opération s'est soldée par un échec, on ne peut s'en étonner. Les adolescents sont en effet des absolutistes, on ne peut leur faire confiance en certains lieux et à certaines heures, pour certaines tâches, et leur imposer par ailleurs un autre régime (il est même préférable de ne pas préciser la durée exacte d'une période « d'essai », lorsque cette formule est retenue).

En n'accordant pas globalement la confiance, on ne retire pas à l'élève la haute idée qu'il se fait de lui-même, et qui s'exprime de façon dérisoire alors qu'elle pourrait permettre de véritables réussites, mais on le persuade qu'aucun intérêt n'est attaché à la question de savoir s'il est capable ou non d'élever la qualité de son comportement et d'affirmer par des réalisations de valeur son identité. Cette désaffection, lorsqu'elle intervient, est vivement ressentie par les élèves et ne peut qu'accentuer chez eux un comportement dévaluateur, qui n'aura plus guère l'occasion d'être transformé.

II. — L'attrait pour la vie sociale et la coopération ne repose pas sur l'esprit de sacrifice et l'abnégation individuelle, mais sur les possibilités d'affirmation harmonieuse et détendue offertes par le milieu. C'est pourquoi on ne doit pas demander à l'élève de substituer à sa vie de relation actuelle, un système d'échanges où l'effort et le sérieux seraient les critères les plus importants. Il s'agit d'abord de lui proposer un amusement de meilleure qualité, centré sur des réalisations diverses, supporté par des échanges renouvelables, variables, complexes, voire compliqués. Le *plaisir* même qu'il peut trouver à la vie du Collège doit augmenter, grâce à des visages nouveaux, et surtout grâce aux possibilités et aux initiatives plus nombreuses qu'aura l'élève de régler lui-même son plaisir : possibilité de changer de salle, de sortir, de rentrer, d'aborder tel élève ou tel groupe, de les quitter, de revenir, de monter au dortoir, etc. La fonction de plaisir doit rester présente à l'esprit lorsqu'on organise un système d'échanges de ce type, parce que, comme cela a été dit, les adultes eux-mêmes, en dehors de leurs relations professionnelles, considèrent les échanges interpersonnels comme un domaine de divertissement et de jeu.

Est-ce lorsque la forme des échanges procure du plaisir et permet de se distraire (mobilité, pluralité, renouvellement) qu'il devient facile de faire servir ces échanges à des études et à des réalisations positives, agréables et profitables à la formation de l'élève ? La question se pose, en effet, parce que demeure cette hypothèse contradictoire que les échanges sur le mode ludique soient foncièrement improductifs. Dans ce cas, on peut répondre qu'ils ne sont pas stériles sur le plan du développement individuel : le plaisir dans le jeu et dans l'exercice formel de l'agilité, apporte à l'individu son assurance et sa sécurité d'être-non-frustré.

III. — Il est utile de bien considérer l'opposition qui existe entre l'entourage familial — qui valorise le sujet en acceptant la singularité de ses initiatives et de ses désirs — et l'entourage scolaire qui ignore délibérément ces données.

Entre les membres d'un groupe de haut niveau (parfois une famille, mais plus typiquement une équipe d'artistes, une équipe de scientifiques, une bande d'adultes en vacances, etc.) s'établit une *complaisance réciproque du regard qui, à l'école, se trouve refoulée. C'est pourtant* ce facteur qui permet aux membres du groupe de *rechercher une intervention critique réciproque*, et d'en tirer profit. Lorsque cette complaisance fait défaut, c'est-à-dire, lorsque le succès et la singularité de chacun sont à peine reconnus par les autres, lorsque les différences se trouvent comprimées, les échanges critiques deviennent à leur tour intolérables et la vie de relation n'a plus qu'une réalité amoindrie.

Pour dépasser cela, l'école doit cesser d'escamoter la biographie et l'expérience privée d'élèves et de pro*fesseurs destinés à « vivre ensemble »*. Les *échanges* doivent être plus qu'une projection administrative — où *se glissent de toutes façons la gêne, l'insatisfaction et* l'agressivité. Ils doivent au contraire soutenir une « expérience humaine » que *nul* ne *soit* embarrassé de vivre dans sa densité. L'école y gagnerait de devenir un monde où la présence de l'homme ne soit pas seulement évoquée par les livres et l'enseignement général, mais également repérée dans l'entourage immédiat, et vécue jusqu'au point maximum où, dans une école, cela peut se faire.

La différence qui existe, entre le niveau d'expression et la variété des types d'échanges pratiqués par des *élèves du technique, et ceux pratiqués par des lycéens*, s'explique en grande partie par le rôle très restreint qu'a joué le regard dans la formation des *premiers*. Par ce « regard » il faut entendre une auto-attention qui, dans tous les cas, affine la perception et l'approche d'autrui.

A cet égard, il est frappant de constater la difficulté rencontrée par les élèves du technique à s'observer et à se raconter. De cette difficulté de se dire, *vient celle, plus générale, de dire* (les autres, les choses, le monde des différences).

André Gide disait, à peu près, que si la chenille se regardait, elle ne deviendrait jamais papillon. Or, dans le cas d'un homme exerçant, pour se développer, l'ensemble de ses facultés, c'est l'inverse qui est vrai : que serait devenu l'homme, qu'aurait-il inventé, s'il ne s'était regardé ? (et doit-on rappeler que toute l'œuvre de Gide est entièrement fondée sur une démarche introspective ?).

La capacité d'expression et de communication, la *faculté, pour un même individu, de varier ou de nuancer* la modalité de ses échanges, sont directement liées à ce phénomène d'auto-attention — « narcissisme » *si l'on* veut, mais « dont dépendent toutes les formes » (comme le disait un spécialiste en la matière, Jacques Lacan). On ne peut nier que ce phénomène rencontre peu d'occasions de se manifester dans l'enseignement technique. Si l'on conçoit, en outre, que la faculté, pour un même individu, de varier la modalité de ses échanges, c'est le pouvoir de varier sa parole et sa pensée en fonction du caractère — distingué, familier, amusant, sérieux, émouvant, séducteur, polémique, etc. — qu'il désire leur imprimer, on comprend les insuffisances expressives et relationnelles du « type humain » issu de l'école primaire et du collège technique — et l'on voit *en quel sens il faudrait agir pour rattraper* cette déficience : dans celui du regard porté sur l'homme. De *même comprend-on, incidemment, quelle éducation* du regard, par ailleurs, très contestable en raison de son *archaïsme, représentait l'analyse des sentiments de* Chimène et de Rodrigue, de Phèdre et d'Hyppolite, pour les lycéens français.

Ceci devient maintenant visible : ce ne sont pas de nouvelles structures de vie, de nouveaux dispositifs — ceux, par exemple, proposés dans cet article — qui suffiront à porter les élèves du technique à un niveau d'échanges qui ne soit pas seulement celui de l'entreprise en commun, mais également de la conversation, de la réflexion critique, du jeu, de la diversité dans les rapports. Ce qui manque, c'est l'éducation d'un regard *rendant l'élève attentif à lui-même* et le portant aussi vers autrui comme différence à laquelle il faut s'adapter, *qu'il faut savoir deviner. Cela est-il le monopole de l'en*seignement général et, plus spécialement, de la littérature ? En réalité, il serait *inadéquat d'introduire l'analyse* du « cœur humain » dans les établissements techniques, et ce n'est même pas souhaitable (d'autant que l'on s'aperçoit dans les lycées, qu'il y a mieux à faire — notamment du côté de l'étude des motivations, de la sociologie, etc.).

La biographie des élèves et des professeurs fournit un biais plus intéressant que la littérature, une approche moins abstraite et plus sérieuse de l'humain, s'attachant *au concret des situations*, précisant l'origine, la place et la trajectoire probable de chacun. On peut également *envisager de faire de la micro-sociologie*, centrée sur la vie de l'établissement, étudiant les rapports de force, le *rôle des personnalités, les « contraintes » qui assurent* le fonctionnement de l'ensemble — en cherchant, naturellement, les moyens de formation des *interventions aussi* proches et aussi directes.

Jean FALGARONE
professeur d'enseignement général.

DEUXIEME PARTIE

NOTES CRITIQUES

BECKER (Hellmut). — **Quantität und Qualität Grundfragen der Bildungspolitik.** (Quantité et qualité, problèmes fondamentaux de politique culturelle). — Freiburg, Breisgav, Verlag Rombach, 1968. — 22 cm, 452 p. (2° éd.).

Ce volume rassemble un certain nombre de conférences et d'articles datant des dix dernières années et dans lesquels Hellmut Becker, l'actuel directeur de l'Institut für die Bildungsforschung de Berlin, ancien membre de diverses organisations culturelles et scientifiques, traite des problèmes fondamentaux de la politique culturelle. Il analyse le malaise qui paralyse le système scolaire allemand, l'explique en montrant comment ses caractéristiques actuelles se rattachent à une forme de société presque complètement disparue et propose des solutions mieux adaptées aux nécessités de notre époque et aux besoins spirituels de l'homme d'aujourd'hui.

Contrairement à ce qu'on pourrait croire, au niveau scolaire l'enseignement allemand, décentralisé au stade de l'Etat fédéral, est fortement centralisé à celui des Länder et souffre des mêmes maux — mais est-ce aussi prononcé ? — que l'enseignement français : autoritarisme, bureaucratie, méconnaissance de la réalité pédagogique, étouffement de la vitalité de l'institution et des jeunes que celle-ci prétend former. Selon la forte expression de l'auteur, reprise du professeur Adorno, l'école est placée sous la férule de l'administration (verwaltete Schule). Cette dernière lui impose un mode de vie et un rythme de travail datant d'une époque où l'on ignorait tout de la psychologie enfantine. Participant de l'esprit méfiant de l'absolutisme impérial, elle vise avant tout la formation de sujets passifs, se calquant sur les mêmes modèles, vraies machines à apprendre, dirigés par des maîtres eux-mêmes surveillés. Cependant, le monde moderne a réussi à pénétrer l'école ; malgré les procédés sélectifs les effectifs se sont gonflés et le système fonctionne mal, paralysé par ses contradictions. Cette lamentable situation est favorisée par la timidité des maîtres qui, pour échapper aux accusations des parents, réclament au ministère des directives, accentuant ainsi leur dépendance.

Les écoles libres, si elles ne jouissent pas de toute l'autonomie qu'elles pourraient souhaiter, paraissent un refuge pour le libre exercice de la fonction enseignante et pour l'innovation pédagogique. A condition de respecter certaines règles, elles peuvent recevoir une très large subvention, appliquer les méthodes et le programme qui leur conviennent le mieux, pourvu qu'elles conduisent les élèves aux mêmes résultats finaux ; elles peuvent choisir leurs maîtres dont la formation initiale peut avoir eu plus de souplesse. Ayant la possibilité de choisir leurs élèves (en dehors de tout critère socio-économique) elles peuvent donner une pédagogie mieux adaptée et mieux répondre aux désirs de la communauté. Il n'est pas rare que leurs initiatives soient copiées longtemps après par les écoles d'Etat. Elles jouent souvent le rôle d'écoles-pilotes et font ainsi progresser l'enseignement. Leurs relations avec l'Etat pourraient inspirer une réorganisation de l'enseignement officiel.

Il faudrait que l'école publique s'administre elle-même, sous la surveillance de l'Etat qui respecterait la liberté d'enseignement du maître pourvu que celui-ci atteigne les buts pédagogiques fixés. Cette auto-administration devrait naître de la collaboration de toutes les parties intéressées : maîtres, parents d'élèves, instances locales, spécialistes. Il est à remarquer qu'il n'est pas question pour H. Becker de la participation des élèves.

Une éducation des parents, désorientés par la vie moderne, serait évidemment à envisager. Des rapports plus confiants devraient s'établir.

Le relèvement du prestige de la fonction magistrale est indispensable. Il est largement justifié par la place que l'enseignant est appelé à tenir dans notre société et qu'on peut comparer à celle des officiers dans l'ancienne Prusse. Aujourd'hui, le maître est un déclassé. Abaissé par le national-socialisme, il a

perdu sa confiance en lui. Les parents mécontents peuvent l'assigner devant un tribunal de droit public où il n'est même pas jugé par ses pairs. Sans autonomie dans l'exercice de ses fonctions, il se contente souvent de n'être plus qu'un fonctionnaire, n'osant exprimer ses opinions, entravé par les besognes administratives. Il est donc urgent que l'enseignant soit libéré des tâches secondaires qui l'absorbent, recouvre sa pleine liberté d'enseignement, la responsabilité et l'autorité qui en découlent. Il rencontrerait plus de compréhension parmi les inspecteurs si ceux-ci revenaient à l'enseignement à intervalles réguliers et reprenaient ainsi contact avec la réalité pédagogique.

Pour briser le carcan qui paralyse l'école, il faudrait donc que l'autoritarisme de l'administration scolaire s'assouplisse et se transforme en une politique scolaire qui se contenterait d'orienter, d'organiser et de coordonner les activités.

Enseignement supérieur, enseignement des adultes, établissements culturels ne souffrent pas de ce mal. Bien que rattachés au Land, ils disposent de l'autonomie interne.

H. Becker, qui fut président de l'association des universités populaires traite longuement du problème de l'enseignement des adultes.

En dehors des établissements de la seconde voie de la culture et des cours privés, l'université populaire est presque la seule institution qui s'intéresse aux adultes. Imitation du modèle danois qui était destiné à faciliter à la population de ce pays le passage psychologique de l'absolutisme à la démocratie, l'université populaire s'est très largement implantée en Allemagne dès la fin du XIXe siècle. Elle se propose d'aider l'homme à trouver une réponse aux difficultés matérielles, psychologiques, morales et intellectuelles que pose la société moderne. C'est donc une tâche essentiellement éducative.

L'institution repose sur la liberté de l'enseignant et de l'enseigné dans la plus pure tradition libérale. Pas de condition d'inscription, pas de cours imposés, pas de contrôle. Les matières traitées sont extrêmement variées. Les maîtres proviennent d'horizon très divers. Les méthodes de travail par cours et par groupes, visent à former des hommes actifs, participants et intéressés.

Les universités populaires se distinguent nettement des universités traditionnelles travaillant dans un cadre relativement ferme, préparant à une profession et donnant accès à la science. Les universités populaires dont la clientèle est surtout formée de jeunes gens de moins de 25 ans, partent d'un besoin concret de connaissances, s'efforcent d'allier culture et contact avec la science et se veulent dans le meilleur des cas, très ouvertes sur le monde contemporain.

Malheureusement leur désintéressement à l'égard de la promotion sociale et de l'attribution de diplômes reconnus dans les milieux professionnels, éveille des craintes quant à leur aptitude à répondre aux besoins nouveaux des adultes. H. Becker semble d'ailleurs partager quelquefois cette réserve.

Dans cette institution restée fidèle à ses origines, l'auteur, qui redoute toujours que la part prise par les technocrates n'entraîne les nations vers le totalitarisme et l'asphyxie spirituelle, voit la possibilité de redonner à l'homme moyen la maîtrise de son destin et de développer chez lui des comportements et une aspiration vers des institutions en accord avec la nouvelle conscience qu'il aura de la réalité. A plusieurs reprises, H. Becker, déplore la maladresse avec laquelle l'éducation civique et politique est dispensée aux enfants. La démocratie leur est présentée sous son aspect théorique, formel et ennuyeux. On ne démonte pas ses mécanismes pour expliquer le jeu de ses forces.

Partisan de la liberté culturelle, mais conscient qu'aujourd'hui il n'y a pas de liberté sans organisation, H. Becker consacre plusieurs chapitres à la planification. Celle-ci suppose une intense recherche socio-culturelle pour être consciente à

tous moments de l'état des besoins, des opinions, des conditions, des résultats. Ici encore, l'administration qui croit tout savoir et pouvoir régner sans conteste oppose une résistance énergique et multiforme.

L'appareil administratif, autoritaire et rigide, semble donc être le grand obstacle à l'évolution et à l'efficacité de l'enseignement en Allemagne.

Pensée élevée, grande expérience, clairvoyance des idées, dont certaines sont encore tellement actuelles bien qu'elles furent lancées voici une dizaine d'années, telles sont les caractéristiques frappantes de ce livre. Quelques réformes préconisées sont en cours de réalisation : le système tripartite de l'enseignement secondaire est en voie de dissolution dans les écoles globales aux méthodes et aux programmes plus souples, un institut de recherches culturelles a été créé... Mais beaucoup de problèmes subsistent : pesanteur et lourdeur de l'appareil administratif, valorisation de la fonction enseignante, normalisation des rapports maîtres-parents, éducation permanente et une réelle planification au niveau de l'Etat fédéral.

Michèle TOURNIER.

CHIU-SAM TSANG. — Society, schools and progress in China. (*Société*, enseignement et progrès en Chine). — New-York, London, Paris, Pergamon Press, 1968. — 20 cm, 333 p. tabl., index, bibliogr.

Ce volume fait partie d'une série d'études comparatives sur les systèmes d'enseignement de différents pays (notamment Angleterre, France, Etats-Unis, Inde, Scandinavie). Un plan identique pour chaque étude est destiné à faciliter les comparaisons, tout en évitant la décontextualisation qui serait inévitable dans une approche par problèmes et non par pays.

Le présentateur de la série insiste, dans un avertissement qui figure en tête de ce premier livre, sur les buts de la collection : dans le monde contemporain, les recherches les plus importantes sont celles entreprises en vue de modifier délibérément les conditions de formation de nos enfants et de leurs descendants (p. VIII). L'importance de l'éducation dans les sociétés entrant dans la seconde phase de la révolution industrielle et l'interdépendance croissante de ces sociétés font de l'« éducation comparée » la discipline fondamentale dans l'entreprise qui consiste à construire délibérément l'avenir de l'humanité.

Ce volume sur la Chine moderne a pour auteur un professeur de l'Université chinoise de Hong-Kong, né en Chine et ayant vécu en Chine populaire, dont il partageait, dit-il, certains idéaux. Son intention fut de faire une étude et non un écrit de propagande. Le livre est assez récent pour tenir compte des premiers développements de la Révolution culturelle de 1966, qui n'est d'ailleurs pas, aux yeux de l'auteur, une véritable révolution.

Les premiers chapitres apportent un bref résumé d'histoire et une présentation (au demeurant assez superficielle) de la structure économique et sociale de la Chine actuelle. Chiu-Sam Tsang met délibérément l'accent sur la continuité historique et la permanence des structures, ce qui lui permettra de manifester un certain scepticisme à l'égard de la révolution culturelle. Ainsi souligne-t-il que les intellectuels communistes, vivant en ville et coupés des travailleurs manuels comme ceux de l'ancien régime, sont toujours les manipulateurs du destin de la Chine ; de même Mao Tse toung, avec la révolution de 1966, ne ferait que répéter, cinquante ans après, l'histoire du « Mouvement étudiant » de 1917.

L'intérêt de ces chapitres est d'être centrés sur les aspects des institutions qui sont les plus étroitement (ou plutôt, — et en un sens malheureusement — les plus apparemment) liés à l'éducation. Mais, pour comprendre le système scolaire, il faudrait moins se référer à ses rapports (apparents ou non) avec les autres institutions qu'aux principes fondamentaux de la politique scolaire et culturelle proclamés dans les textes de 1949 (Programme commun), 1955 (Constitution de la République populaire de Chine), 1966 (Décision du Comité central). De ces textes, dont les éventuelles différences ne sont pas analysées, l'auteur dégage les principes suivants : l'éducation est l'instrument de la politique, — elle est destinée à et sous le contrôle de la classe laborieuse, — l'une de ses fonctions est de produire des activistes pour la lutte de classes, — l'éducation inclut la participation directe au travail agricole et industriel, et doit être liée à la production ; — unité de la théorie et de la pratique (sans remise en question des bases de la théorie, note le commentateur, opposant ici comme ailleurs idéologie à idéologie).

Si le système scolaire est resté formellement semblable à celui de la Chine pré-communiste (6 ans d'école primaire, 3 ans d'école moyenne, 3 ans d'école moyenne supérieure), on comprend donc qu'il en diffère fondamentalement par l'esprit, le contenu et les méthodes. Les passages les plus intéressants de l'ouvrage sont ceux où sont décrits les différents aspects de la vie scolaire et les étapes du cursus. Le programme des premières années d'école primaire comporte très peu de matières : essentiellement langue, arithmétique, activités manuelles et artistiques. Le manuel de lecture publié à Pékin en 1957 comporte une série de textes (en vers ou en prose) sur Mao, Lénine, l'Armée populaire, une ferme expérimentale, etc., les poèmes classiques et les contes traditionnels en ont été éliminés. L'épellation phonétique en lettres romaines est placée au-dessus de chaque mot chinois : dans un pays très vaste, aux dialectes très différents, l'écolier apprend ainsi la langue nationale, avec la prononciation de la capitale, ici comme dans les autres pays considérée comme norme. La vie de l'école primaire est caractérisée par les activités des brigades de pionniers et la participation au travail productif, conformément aux principes ci-dessus évoqués.

L'enseignement du second degré est divisé en trois branches : les écoles normales, les écoles moyennes d'enseignement général préparant à l'examen d'entrée à l'université, les écoles techniques et professionnelles, en grand développement depuis quelques années, donnant accès à l'enseignement technique supérieur. Un tiers seulement des élèves du primaire entraient dans l'enseignement secondaire général (non gratuit).

Un système parallèle d'écoles à mi-temps pour les adolescents et les adultes a été développé depuis 1958.

Sur un total de 664 établissements d'enseignement supérieur, il y a seulement 43 universités, à caractère interdisciplinaire, dont la fonction principale est de former des hommes de haut savoir pour la recherche et l'enseignement. Les autres établissements sont tous spécialisés (collèges industriels, collèges d'agriculture, ou même collèges des mines, collèges d'hydraulique, etc.). L'accès aux établissements d'enseignement supérieur, dont le nombre de places offertes est fixé chaque année selon les besoins de l'économie, est conditionné par le statut social du candidat, sa qualification scolaire et politique, les résultats à l'examen d'entrée (supprimé, ou tout au moins suspendu, en juin 1966). Le ministère de l'Enseignement supérieur répartit les candidats admis entre les divers établissements et les diverses branches en tenant compte de leurs préférences.

Enfin, on notera les méthodes d'examen dans l'enseignement supérieur : les épreuves écrites se font à livre ouvert ; pour élaborer sa réponse à une question d'oral (tirée au sort), le candidat reçoit l'assistance d'un groupe de professeurs ; les thèses ou notes de recherche (appliquée) sont élaborées en groupe.

On voit que le système chinois est demeuré, par bien des aspects, traditionnel et conforme à son ancêtre importé d'Occident. La décision du Comité central concernant la révolution culturelle n'apporte, selon l'auteur, rien de très nouveau sur le plan des principes de la politique scolaire. Mais elle exige très vigoureusement que le système soit rendu conforme à ces principes.

La conclusion s'efforce de répondre à une question posée dans les termes de la philosophie qui sous-tend cette série d'ouvrages : y a-t-il eu progrès en Chine depuis l'établissement de la République populaire. On ne s'étonnera pas que la réponse paraisse embarrassée et ne présente guère d'intérêt. On peut négliger également ce que certains appelleraient les jugements de valeur transparaissant dans un discours qui ne prétend d'ailleurs pas à une mythique « objectivité ». Mais alors que reste-t-il d'un tel ouvrage ? Une description de la Chine actuelle et de son système scolaire, certes : le lecteur, savant, éducateur ou « simple curieux », trouvera ici rassemblés toute une série de faits qu'il ne trouverait ailleurs que difficilement et de façon dispersée. Mais, on ne le répétera jamais assez, les faits par eux-mêmes ne nous apprennent rien, ne sont rien. Il n'est même pas intéressant, par exemple, de souligner le caractère mono-technique de la plupart des établissements d'enseignement supérieur chinois, et d'inviter à une comparaison avec la Russie et l'Allemagne, si l'on n'interprète pas ce trait par référence au système scolaire et à ses fonctions dans une société déterminée. Bref, si l'on en juge par ce livre, à cette série d'études d'éducation comparée, discipline dont le nécessaire développement n'est plus à souligner, — manque la méthode comparative (1).

Guy VINCENT.

GERBOD (Paul). — **La vie quotidienne dans les lycées et collèges du XIXe siècle.** — Paris, Hachette, 1968. — 20 cm, 272 p., bibliogr.

Nul n'était plus qualifié que P. Gerbod pour nous donner cette « vie quotidienne ». Professeur à la faculté des lettres de Besançon, l'auteur est, actuellement, notre meilleur connaisseur de l'enseignement secondaire au XIXe siècle, et ses travaux en la matière, de nombreux articles historiques, une thèse sur la condition universitaire de 1840 à 1880, attestent une rare familiarité avec le sujet.

On ne sera donc pas surpris que cet ouvrage soit en fait beaucoup plus qu'une vie quotidienne : une véritable histoire de notre enseignement secondaire. Il en passe en revue tous les aspects.

Le cadre d'abord : des maisons vétustes, où l'on rencontre parfois des rats ou des punaises, où le chauffage et l'éclairage parcimonieux dessinent un régime austère et ascétique.

Les enseignants ensuite : peu nombreux — 11 000 en 1910 — groupés en colonies minuscules et comme campés en territoire étranger. Malgré leur isolement, ils éprouvent « sinon un certain esprit de corps, du moins le sentiment d'une même appartenance à l'université » (p. 23). Nous passons en revue les diverses catégories d'universitaires : administrateurs, maîtres, « pions ». D'origine sociale modeste, ils n'ont guère de racines locales, et le nomadisme sévit. Leur vie est d'autant plus exemplaire qu'une administration rigoureuse surveille leurs moindres écarts et leur impose le respect d'un idéal : celui du maître « grave et prudent » (58). Les récom-

(1) Voir à ce sujet, dans cette Revue, notre compte rendu du livre de Bourdieu, Castel et Passeron : **Education, développement et démocratie.**

penses sont parcimonieuses : éloges officiels, palmes académiques ou croix d'honneur ne suffisent pas à faire oublier les lenteurs de l'avancement, la médiocrité des traitements ni la précarité des retraites. D'où le recours aux « solutions d'infortune » : leçons particulières ou travaux de librairie. Il y a là tout un tableau, pittoresque et vrai, de la demi-détresse universitaire, où abondent les détails précis, puisés en particulier aux rapports d'inspection, dont P. Gerbod a une connaissance intime.

Voici maintenant les élèves. Après une étude rapide des progrès de la scolarisation, c'est celle, passionnante, du régime disciplinaire et de son évolution, puis quelques notations sur l'origine sociale des élèves, et la relative démocratisation qui marque l'évolution du recrutement des lycées et collèges au long du siècle. Ces notations, un peu hétérogènes, s'achèvent par l'analyse, fort intéressante, de la façon dont les élèves perçoivent les maîtres. Féroces pour certains, indulgents ou émus pour d'autres, ils semblent impressionnés par leur prestance et leur conviction. Ils apprécient surtout le maître tout entier voué à ses élèves (115) et capable de leur faire partager une véritable science.

Le chapitre suivant, « études et programmes », s'ouvre par l'analyse de l'année scolaire, des horaires, de la taille des classes, puis, surtout, de la « conduite de la classe ». Nous assistons à une classe de latinité en 1838 (123), nous entrons dans la minutieuse réglementation de Fortoul : il y a là mille détails, concrets et précis, qui permettent de se faire une idée un peu rigoureuse de ce qui se passait dans les classes au siècle dernier. Ensuite, le chapitre devient fastidieux, passant en revue l'évolution des programmes, et celle de chaque discipline : développements nécessaires, et que l'on aurait certainement reproché à l'auteur d'avoir esquivés, mais qu'il était bien difficile de rendre attrayants.

Nous revenons ensuite aux maîtres, sur lesquels nous sommes mieux renseignés que sur les élèves. P. Gerbod nous montre le « poids du monde », l'hostilité de l'opinion, la concurrence de l'enseignement privé, l'isolement des universitaires mal accueillis par la bourgeoisie locale. On dit tellement, aujourd'hui, que la culture scolaire est une culture bourgeoise destinée à permettre de briller dans les salons, qu'on saura gré à notre auteur de rappeler combien les professeurs faisaient pauvre mine dans les salons du XIXe. Mauvais danseurs, de conversation lourde et pédante, peu élégante, et peu fortunés, ils n'y paraissaient guère. Et le chapitre se conclut sur une citation de Bersot (1837) : « Nous sommes regardés comme de pauvres diables pas malins, et nous méritons bien notre réputation. Quand on a fait des thèmes et des versions pendant quatorze ans, que peut-on avoir d'aimable à dire ? Le type du vrai littérateur c'est de mettre sa biographie, toutes ses sensations, toutes ses joies, en vers latins, et malheureusement, cette monnaie n'a pas cours en société dans les salons » (191).

D'où les tentatives d'évasion, vers la politique, le syndicalisme, la littérature, l'érudition locale. A la suite de notre guide, nous pénétrons dans l'univers médiocre et académique des poésies ou des drames universitaires. Mais ces tentatives d'évasion, comme la révolte latente, est le fait d'une minorité. Dans sa masse, « retirée dans ses cloîtres, l'université somnole » (152), et la dernière phrase du livre évoque la sagesse « confucéenne » d'une université qui se retourne vers son passé pour y trouver son modèle.

Il est difficile d'apprécier cet ouvrage, tant ses défauts sont solidaires de ses qualités. Son premier mérite, par exemple, est d'abonder en faits vrais et vivants, en détails inédits. P. Gerbod connaît individuellement des centaines, peut-être des milliers, de professeurs du siècle dernier ; il sait leurs études, leurs postes successifs, ce qu'ils ont écrit, ce que pensaient d'eux les inspecteurs généraux, s'ils faisaient de la politique, du journalisme ou des manuels. Il a lu toutes les controverses, de nombreux discours de distribution de prix, et toutes les notices nécrologiques. Il sait les problèmes de chaque collège. Bref, sa connaissance de l'ensei-

gnement secondaire est intime, vivante, presque palpable : c'est une familiarité vraie. Nous lui devons mille détails qui font ressurgir ce passé dans sa fraîcheur.

Mais cette abondance de traits directs et pertinents est parfois lassante. Elle impose un style très dense, presque haché, où domine la proposition indépendante. Par modestie, l'auteur s'efface : il se défie des jugements inévitablement sommaires, et préfère laisser parler les faits. Il les fait parler, d'ailleurs, par un montage beaucoup plus réfléchi qu'il ne paraît. Faute d'une attention assez vigilante ou d'un effort suffisant, le lecteur risque cependant de ne pas voir toujours l'interprétation sous-jacente, et de se laisser fasciner ou fatiguer par le chatoiement des détails. On ne saurait le reprocher à P. Gerbod : plus soucieux de développer pour elles-mêmes ses idées, il ne nous aurait pas apporté une si riche moisson. Au demeurant, son penchant personnel rejoignait ici l'esprit de la collection.

De même, l'auteur a délibérément choisi un plan non chronologique. Son parti est de suivre les principaux aspects de l'enseignement tout au long du siècle ; et nous voyons, en effet, les vacances s'allonger, les heures de classe envahir les journées, les externes chasser les internes. L'évolution nous est décrite chaque fois avec précision. Mais, dans l'ensemble, les contrastes entre le début et la fin du siècle s'estompent, d'avoir été dispersés au fil de chaque chapitre. Il est vrai qu'au total — et telle est bien la thèse qui inspire le parti pris par P. Gerbod — les continuités l'emportent, et de loin, sur les ruptures, la stabilité sur le changement. Le plan retenu était donc préférable à un plan strictement chronologique. Il reste qu'il ne pouvait mettre en évidence les transformations de l'enseignement secondaire.

Au total donc, un livre riche et dense et dont on peut prévoir qu'il recevra l'hommage le plus sincère : je veux dire qu'il sera vraisemblablement pillé par tous les auteurs qui suivront. Souhaitons seulement qu'ils aient tous l'honnêteté de citer leur source, et de donner, comme le fait P. Gerbod en bon artisan, le détail de leurs références. Souhaitons aussi qu'ils aient la même modestie et le même respect des faits. Tant de propos hâtifs et péremptoires s'échangent aujourd'hui sur notre enseignement, que ce retour précis et exigeant aux faits, dans leur nudité, mais aussi dans leur richesse, est une mesure de salubrité publique.

Antoine PROST.

HUG (Colette). — **L'enfant et la mathématique.** Expérience originale de rénovation de l'enseignement mathématique à l'école primaire. — Paris, Mouton, Bordas, 1968. — 22 cm, 285 p., fig., bibliogr., index. (Collection Etudes supérieures 15).

L'enseignement des mathématiques suscite actuellement un intérêt très vif. Les expériences de rénovation de cet enseignement se multiplient au niveau primaire, et un nombre grandissant d'enseignants se mettent à l'étude des mathématiques dites « modernes », pour pouvoir en faire profiter leurs élèves. Toutefois, il n'existe que peu d'expériences, en France du moins, suivies de près, à la fois par un mathématicien et par un psychologue. L'auteur de cet ouvrage, qui possède une double formation, mathématique et psychologique, est donc particulièrement bien placée pour présenter les résultats d'une expérience de rénovation de l'enseignement mathématique à l'école primaire, expérience que soutenaient deux hypothèses :

— l'une « pédagogique : l'échec en mathématique n'est pas imputable aux enfants mais au système d'enseignement. On doit pouvoir trouver un moyen de l'éviter et de ne pas dégoûter les élèves de cette discipline » ;

— l'autre, « psychologique : il existe chez l'enfant des liaisons logiques fondamentales qui ne demandent qu'à jouer. Pour cela, il faut leur fournir des situations simples et pures ».

L'ouvrage débute par une analyse de l'apprentissage du calcul à l'école primaire, et en rappelle la faillite. Puis au paragraphe 5 du chapitre I, expose les grands principes qui guident le « profond renouvellement » de cet enseignement.

Au chapitre II, l'auteur présente une partie de l'expérience menée par Mme Robert, directrice de l'école normale de Chambéry, portant en même temps sur six niveaux différents, et déjà très élaborée. L'accent est mis sur le côté mathématique (contenu de l'enseignement et façon d'enseigner) du thème choisi : l'étude des machines (ou opérateurs). La relation sur le vif, d'un certain nombre de séances montre à la fois la richesse mathématique de ce thème, et l'esprit de recherche et d'invention qui animent les enfants.

Au chapitre III, la méthode d'approche choisie par l'auteur, pour présenter l'expérience qu'elle anime personnellement est différente : cette expérience concerne une classe d'une école de Grenoble conduite au C.P. (66-67) et au C.E.1 (67-68) par la même institutrice ; l'aspect mathématique est relativement peu abordé, l'étude est centrée sur l'évolution des élèves, qui au cours de ces deux années, ont suivi régulièrement le C.P. et le C.E.1. Pour ce faire, C. Hug utilise ses observations sur les enfants au fil des jours et les résultats de deux examens psychologiques : l'un au début du C.P., l'autre à la fin du C.E.1. Elle présente les dossiers de 9 enfants : 3 choisies dans le groupe de celles dont le Q.I a beaucoup augmenté entre le 1er et le 2e examen (6/20), 3 dans celui de celles dont le Q.I est au moins égal à l'augmentation moyenne de la classe (7 points), (7/20), et 3 dans celui de celles dont le Q.I n'a que très peu changé ou a baissé (7/20). Chaque dossier comporte une étude psychologique sur l'enfant, et des remarques sur son comportement en mathématique. La conclusion de cette étude est que ces deux années semblent avoir été bénéfiques pour toutes les élèves, sauf peut-être pour une. Mais C. Hug se défend de vouloir « prouver » quelque chose avec un si petit échantillon, son étude est clinique et non statistique.

Le chapitre IV « Pour un renouveau pédagogique », formule les conclusions auxquelles est arrivée l'auteur après ces deux années d'études :

Tout d'abord l'hypothèse pédagogique lui paraît pleinement confirmée : tous les élèves observés, même ceux des classes de perfectionnement sont capables de réussir en mathématiques, puisqu'il leur est possible d'inventer, grâce à une pédagogie axée sur la recherche. L'hypothèse psychologique semble l'être aussi : les enfants comprennent et inventent des activités logiques, ils possèdent donc des possibilités logiques qui le leur permettent.

On peut regretter, toutefois, que la nature de ces liaisons logiques fondamentales, ne soit pas davantage explicitée et qu'aucune piste de recherche, pour essayer de dégager le cheminement logique de l'enfant, ne soit indiquée.

Ce chapitre comporte également des réflexions très intéressantes sur la pédagogie des mathématiques, qui peut être résumée en une ligne : « fournir à l'enfant des situations qui lui permettent d'inventer ». Cette pédagogie, d'après l'auteur, s'appuie plus sur la nature de la mathématique que sur la psychologie de l'enfant, mais il se trouve que ces deux bases sont très compatibles. C. Hug, oppose également, au souci des motivations concrètes de la pédagogie traditionnelle, la facilité avec laquelle les enfants se meuvent dans des situations « non concrètes » et « conventionnelles ». Enfin, elle rappelle l'effort que tout maître, désireux de transformer son enseignement, doit accomplir, tant sur le plan mathématique que sur le plan pédagogique : « Il ne s'agit pas de communiquer un savoir, mais de guider une découverte, ce qui est beaucoup plus difficile ».

Cet ouvrage, de lecture assez facile, écrit avec conviction, peut aider de nombreux enseignants (pas seulement du primaire), à repenser et modifier leur attitude *pédagogique*.

Marie-Hélène SALIN.

KAES (René). — **Images de la culture chez les ouvriers français.** — *Paris*, Cujas, 1968. — 26 cm, 347 p., tabl., fig., bibliog., index. (Temps de l'histoire).

Cet ouvrage est le fruit de sept années de recherches menées pour la plupart dans le cadre de « l'Institut des Sciences sociales du travail » de Strasbourg, entre 1958 et 1965.

L'auteur nous présente ici les résultats de quatre études ayant pour objet les représentations de la culture chez les ouvriers et les modèles culturels qui leur sont proposés.

Dans trois cas la méthode d'approche est celle de l'enquête sur le terrain et, en ce qui concerne la recherche sur les modèles culturels proposés, il s'agit d'une analyse de documents publicitaires en faveur des « instituts de développement culturel ».

La première enquête par sondage a été menée auprès d'un échantillon représentatif d'ouvriers et ouvrières de différents types d'entreprises, de diverses branches professionnelles et régions, l'objet de cette recherche étant les comportements de loisir et de culture et les représentations de la culture.

La seconde étude visait à approfondir la connaissance des liens existant dans les représentations ouvrières entre culture et école. Ce sont des travailleurs d'une entreprise parisienne et ceux d'une entreprise de province qui ont été interviewés à cet effet.

Enfin 160 syndicalistes, en stage à Strasbourg, ont répondu à un questionnaire portant sur les images qu'évoquent l'école et l'enseignement.

Les résultats de ces enquêtes et de l'analyse des documents publicitaires nous sont exposés en détail et débouchent sur des conclusions globales concernant : les ouvriers, la culture, les images.

La culture nous dit René Kaës « est essentiellement fabrication et imposition d'un sens, projet de développement et reconnaissance d'un manque, recherche d'identité et condition de la communication sociale ».

Dans cette perspective, la parole apparaît chez les ouvriers comme la première conquête culturelle, elle motive le projet de développement. Les difficultés rencontrées pour se faire entendre d'autres milieux sociaux, autant que les thèmes de publicité culturelle, renforcent leur conviction que seul le maniement aisé des mots et des idées peut leur permettre de sortir d'un pénible isolement et d'accéder à un statut tel qu'on les écoute enfin.

Notons que dans sa quête d'une culture révélatrice de son identité, le groupe des ouvriers les plus deshérités perçoit l'école comme une mère-nourricière capable de répondre à toutes ses attentes.

Les militants syndicalistes se placent à ce propos dans une optique plus réaliste.

Dans leurs images de la culture, les ouvriers projettent à la fois leurs désirs et leur crainte d'échec. Leur attitude est ambiguë. Si la culture est pour eux : promotion, possibilité d'identification et de communication, elle est en même temps inaccessible car elle requiert des qualités et des conditions sociales et économiques dont ils ne bénéficient pas.

Ce livre, où les analyses psychologiques et sociologiques des problèmes se succèdent et se complètent, ouvrira à tout lecteur des horizons nouveaux. Il fera en outre réfléchir les privilégiés de la culture conscients d'avoir bénéficié d'un avantage de classe et épris de justice sociale. Eux qui parlent avec tant d'aisance des travailleurs dont ils se veulent solidaires, découvriront que les attentes des ouvriers sont parfois fort différentes de celles qu'ils imaginent.

Claude DUFRASNE.

Les élèves de l'école de Barbiana. — Lettre à une maîtresse d'école, trad. de l'italien. — Paris, Mercure de France, 1968. — 20 cm, 190 p.

Pour en rendre compte, par quel bout prendre ce réquisitoire accablant de jeunes Italiens dénonçant une école dont ils ont été les victimes et à travers elle une société de classe dont cette école est l'instrument, bien au point, pour en perpétuer l'injustice ? La lecture de ce livre étonnant, écrit à la dynamite avec les mots de tous les jours, les mots de ceux qui refusent la culture des livres, cette lecture laisse rêveur...

L'école de Barbiana, en Italie, où nous dit-on Don Milani, grand bourgeois fils de professeur d'université apprend à lire à des enfants de bûcherons, est née d'un scandale : celui d'une école obligatoire de huit ans où le « recalage » des élèves a valeur d'institution. Ce scandale occupe la place centrale dans le livre attribué à 8 garçons de l'école de Don Milani.

« Recaler » c'est mettre à la porte, c'est plus subtilement amener les élèves à s'en aller. L'école est obligatoire en Italie de 7 à 15 ans avec cinq ans d'école primaire et trois ans d'école secondaire. Or sur 32 enfants entrant en 1re année, 11 auront été perdus en cours de route à la fin du primaire et 20 à la sortie de la scolarité obligatoire. Si bien que pour un enseignant d'école primaire tenant une classe toujours de 32 élèves, 48 en réalité seront passés entre ses mains par le jeu des redoublements et des renonciations, 12 seulement termineront l'école obligatoire. Les autres, les recalés, seront aux champs ou à la fabrique, ce sont les enfants des pauvres.

Le mécanisme de l'opération est simple, il s'axe sur une pédagogie de l'échec ; « L'école est faite pour ceux qui ont la culture à la maison et qui ne vont à l'école que pour récolter des diplômes ». L'école est « comme un hôpital qui soignerait les types en bonne santé et qui renverrait les malades ». Pour les renvoyer on les décourage. Le professeur fait comprendre aux parents : « Votre gosse n'est pas un cerveau. Eh bien tant pis, il ira aux champs ».

Il ne faut pas compter sur les parents : « Tant que c'est vous, les enseignants, qui tiendrez le couteau par le manche, les parents ne l'ouvriront pas. Alors de deux choses l'une, ou bien il ne faut pas vous laisser le couteau entre les mains (notes, bulletins, examens) ou alors il faut organiser les parents ».

La sélection joue au profit de la classe dirigeante — ce qui ne veut pas dire que tout considéré elle lui soit profitable. A l'université, 13,5 % de fils de travailleurs contre 86 % de fils à papas, qui prendront les bonnes places, jusque dans les syndicats. A la Chambre il y a 77 % de licenciés alors que 1,8 % des électeurs sont licenciés, 8,4 % d'ouvriers pour 51,1 % d'électeurs ouvriers, 0,1 % de paysans pour 27,8 % d'électeurs paysans. La représentation bourgeoise à la Chambre peut-elle faire d'autres lois que bourgeoises, y compris les lois scolaires ?

L'école au service des privilégiés leur fait pourtant autant de mal qu'aux autres en définitive, en faisant de l'arrivisme, de l'avarisme, du chacun pour soi la

motivation principale des études, la justification d'un enseignement compétitif, artificiel et sans intérêt, coupé de la vraie vie, où chacun perd non seulement son esprit mais son âme, dans un climat de « procès criminel ». Ainsi se forment les futurs étudiants, que les paysans de Barbiana jugent sans indulgence.

De nouveaux programmes sont pourtant sortis, qui sont positifs mais nous dit-on « ce qui fait de la peine c'est de savoir qu'ils sont entre vos mains (les enseignants). Est-ce que vous leur redonnerez le même esprit de classe qu'aux précédents ? ».

Les enseignants sont responsables car ils jouent le jeu et y trouvent leur profit. Crainte de l'inspecteur ? Complicité avec les pouvoirs, qui leur accordent des privilèges refusés aux cheminots ? « L'enseignement, après tout, le fils du patron de l'enseignant le trouve aussi bien à la maison, à table, tandis que le train n'est pas remplaçable ».

Et puis « les maîtresses c'est comme les prêtres et les putains. Elles s'amourachent au moins de deux petits. Mais plus tard si elles les perdent elles n'ont pas le temps de pleurer. Le monde est une grande famille... ». En vérité le livre n'est pas tendre pour les enseignants, leur manque de vocation, leur conception des droits syndicaux, leur embourgeoisement. Il lui oppose la conception d'un corps fermé, sans débouché pour les instituteurs, un corps de célibataires se consacrant aux enfants.

En attendant, les pauvres qui en ont la chance vont à l'école de Barbiana, une école à la mesure des « recalés » dont n'a pas besoin (et qui sait ?) Pierono le fils du docteur, mais qui accueille les Sandro « le crétin » et les Gianni « le voyou », une école dure, frustre, où les enfants s'instruisent les uns par les autres, où l'on met chacun dans la classe de son âge et non de son niveau scolaire, une classe ouverte sur la vie des pauvres, où l'examen terminal, à 15 ans, c'est un voyage à l'étranger, pour gagner sa croûte. Ce qu'on fait dans cette école, on ne nous le dit guère. Mais ce qui est en jeu est clair : ne pas « recaler » (les maîtres devraient être payés au forfait, au prorata des réussites !... ce qui vaudrait mieux que les leçons particulières...). Renoncer à l'école à mi-temps (dans l'enseignement obligatoire on fait classe seulement le matin) organiser des études du soir, et du dimanche et pendant les vacances, c'est ce dont ont besoin ceux qui passent pour des crétins. Quant aux « têtes en l'air » leur donner un but. Ici s'exprime une pédagogie fonctionnelle de la réussite pour tous, centrée sur les enfants (tous différents les uns des autres). Ce qui compte c'est le besoin, le désir d'apprendre. « L'essentiel c'est la volonté, la conviction qu'il y a moyen de s'en sortir ».

Alors les moyens techniques importent peu. A Barbiana on ne croit pas aux théories modernes, au Libre Développement de la Personnalité, on est pour le didactisme intégral : « Le gosse qui se permet d'avoir des opinions personnelles sur des choses qui sont au-dessus de lui est un petit imbécile... Si on va à l'école c'est pour écouter ce que dit le maître ».

Et ce que le maître doit transmettre c'est la vraie culture, opposée à la culture morte des livres : « La vraie culture, c'est se connaître les uns les autres... C'est appartenir à la masse et posséder la parole ». Les riches ne peuvent s'élever à la vraie culture car ils sont coupés de la masse : les pauvres non plus car il leur manque l'instrument de la communication.

D'où l'intérêt qu'à Barbiana on porte aux moyens d'expression et à « l'art d'écrire ». Ce n'est pas en donnant comme sujet de rédaction à des garçons de 15 ans « Faites parler un wagon de chemin de fer » qu'on y parviendra. Mais les enfants de Barbiana ont leur méthode pour se faire comprendre quand on a quelque chose sur le cœur et pour le bien dire, qu'ils nous dévoilent en une page étonnante et qu'il faut laisser au lecteur le plaisir de découvrir. Enfin, pour la paix,

pour que les hommes puissent communiquer entre eux et se comprendre, il faut, à tous, riches ou pauvres, apprendre les langues, « plusieurs mal plutôt qu'une bien ».

Quel peut être l'effet sur un lecteur français de tant de « vacheries bien envoyées » qui percutent à chaque ligne de cet acte d'accusation ?

Le sentiment prévaudra peut-être que ce document italien ne nous concerne pas, qu'il vient d'une région sous-développée dont le seul avantage sans doute sur nos sociétés de consommation est que tous les enfants y ressentent un impérieux besoin d'apprendre, mais que tout cela vient de très loin, d'aussi loin que le romantisme évangélique de Barbiana.

Chez nous, au moins, les enfants vont en classe toute la journée et on ne met pas à la porte les jeunes enfants qui réussissent mal. Notre pédagogie s'est trop affinée pour s'accomoder du retour au seul didactisme magistral et elle a souci de s'adapter à chaque cas, les enseignants ne font pas de différence entre les riches et les pauvres, notre école est démocratique. Démocratique, et pourtant ?

Donnons-nous pour les milieux défavorisés la priorité absolue à la culture des moyens d'expression, condition première de toute démocratisation de l'enseignement ? N'avons-nous pas nos 25 % de redoublants au cours préparatoire pour qui, dès ce moment, les jeux sont faits et nos 50 % de retardés scolaires dans l'enseignement élémentaire ? Notre école ne tient-elle pas, elle aussi, le couteau par le manche avec ses notes et ses classements (dès 6 ans !) ses compositions et ses examens ? Si nous avons nos « Pierino » qui ont notre bonne conscience, n'avons-nous pas aussi nos Sandro et nos Gianni qui sont ce qu'ils sont et seront plus tard... ce qu'ils seront, sans que l'école ait réussi à changer un destin écrit dès l'entrée ? Et nos ghettos de classes de fins d'études où les Sandro et les Gianni stagnent à la recherche d'un illusoire certificat d'études, en attendant, s'ils y trouvent des places, de passer dans des classes pratiques qui actuellement ne mènent à rien ? Et la contestation des étudiants de mai ne rejoint-elle pas la protestation des enfants de Barbiana ?

Si tout cela est vrai, alors leur lettre ne s'adresse pas seulement à une maîtresse d'école italienne. Oui, un livre qui fait rêver, comme on en lit peu, et qui mérite de faire réfléchir.

Robert GLOTON.

REUCHLIN (Maurice), **BACHER** (Françoise). — **L'orientation à la fin du premier cycle secondaire.** — Paris, Presses Universitaires de France, 1969. — 21 cm, 392 p., tabl., graph., index. (Bibliothèque scientifique internationale).

La recherche présentée dans cet ouvrage a pour objet l'étude des facteurs pouvant avoir une incidence sur l'orientation scolaire ou professionnelle des élèves parvenus à la fin du premier cycle secondaire. On sait quelle importance prend cette étape pour l'avenir des élèves dans notre système scolaire actuel.

Une enquête a été entreprise en 1964 à la demande de la Commission de l'Equipement scolaire, universitaire et sportif du Commissariat au Plan, et avec l'aide de la Délégation générale à la Recherche scientifique et technique. L'échantillon d'environ 10 000 élèves, soit 409 classes, a été constitué de telle sorte qu'il soit représentatif de l'ensemble des classes de troisième des établissements d'enseignement public (lycées classiques et modernes, lycées techniques, collèges d'enseignement général) pour l'ensemble de la France.

Les informations recueillies à l'aide de textes et de questionnaires concernent 250 variables dont chacune a été opérationnellement définie et dont la liste est

donnée en annexe. Elles constituent un volume de données qui n'a jamais été rassemblé jusqu'à présent dans des enquêtes de ce type. Il faut signaler que les auteurs, qui n'ont pas tout exploité, mettent cette « banque de données » à la disposition des chercheurs intéressés par les informations diverses qu'ils ont recueillies. *Elles sont d'ordre psychologique (aptitudes, intérêts des élèves)*, pédagogique (différences entre types d'établissements, types de sections, classes), sociologique (composition de la famille, lieu de résidence, niveau socio-professionnel et culturel, attitude à l'égard de la prolongation de la scolarité, des types de formation, etc.), *économique (débouchés sur le marché du travail local, niveau des emplois existant* dans la région, expression ou régression économique de celle-ci, etc.). Cette énumération marque le caractère pluridisciplinaire de l'enquête.

Les résultats présentés dans les cinq chapitres de la première partie de l'ouvrage renseignent sur : la structure générale de la population des élèves des classes de troisième ; les attitudes des parents à l'égard de la prolongation de la scolarité, des relations telles qu'ils les perçoivent entre scolarité et vie professionnelle, sur leur conception de l'idéal professionnel ; les attitudes et les projets de l'enfant en relation avec la poursuite des études ou la profession future ; les appréciations des professeurs, les types d'orientations qu'ils envisagent pour leurs élèves et que l'on compare à ceux des parents et des enfants ; enfin les voies effectivement suivies par ces derniers à l'issue de la classe de troisième, et qui sont confrontées aux demandes des parents et à l'avis du Conseil d'orientation. Chacun de ces aspects est repris dans la seconde partie pour une analyse plus fine.

Nous ne retiendrons, parmi les résultats présentés, que ceux qui nous paraissent particulièrement *importants par leurs prolongements pédagogiques.*

Les auteurs observent, tout au moins à un niveau global d'analyse, une grande cohérence entre les ambitions et les possibilités des enfants et de leurs parents, les unes et les autres étant régulièrement liées aux caractéristiques socio-économiques et culturelles des familles et des régions où elles habitent. C'est donc tout au long des années antérieures et sous l'influence de multiples facteurs que se joue l'avenir de l'enfant. Cependant la grande diversité des niveaux d'aptitudes et de connaissances d'enfants appartenant au même groupe socio-culturel justifie une intervention psychopédagogique précoce et continue qui permette de modifier dans une certaine mesure l'influence des facteurs de milieu. D'autre part, les projets des enfants et de leurs familles correspondent en général à une élévation du niveau professionnel et culturel atteint par les parents eux-mêmes, ceux-ci se révélant d'autant plus ambitieux qu'ils sont plus jeunes, et les enfants ayant tendance, dans l'ensemble, à être plus ambitieux encore que leurs parents. Ce fait devrait retenir particulièrement l'attention des responsables de la planification de l'éducation par *les conséquences qu'il peut avoir sur la « demande d'éducation »* dans l'avenir.

Une autre remarque importante relative à cette dernière concerne les professeurs : ils semblent exercer sur la « demande sociale d'éducation » telle qu'elle se dégage des projets de parents, une action modératrice très nette mais plus ou moins forte suivant les niveaux socio-économiques des familles. Ainsi elle est plus faible en moyenne quand il s'agit des projets formulés par des parents d'origine modeste. Cette attitude est donc propre à favoriser la démocratisation de l'enseignement.

Encore faut-il qu'elle s'accompagne d'une connaissance suffisamment précise des conditions dont dépendent les résultats scolaires des élèves, des exigences correspondant aux différents types d'études ou de professions. Une collaboration entre enseignants et conseillers-psychologues est indispensable à cet effet.

Par sa rigueur méthodologique, la richesse de son contenu et l'importance des problèmes qu'elle soulève, cette enquête est susceptible d'intéresser un large public.

Jacqueline CAMBON.

REPUSSEAU (Jean). — **Pédagogie de la langue maternelle.** — Paris, Presses Universitaires de France, 1968. — 18 cm, 146 p. (sup. l'éducateur).

Le professeur de français venu chercher dans ce livre une méthode, au sens traditionnel, pour enseigner la langue maternelle sera déçu. Il lui faudra attendre la page 116 d'un livre de 146 pages et peut-être même les dix dernières pages de l'appendice pour trouver les éléments succincts de ce qu'il cherchait. Mais s'il a su entre temps résister à son irritation, voire même à ses indignations, nul doute qu'il en tirera plus de profit que de deux cents pages de conseils méthodologiques. Car Jean Repusseau n'a point voulu écrire une méthode. Son ambition est plus *originale puisqu'il essaye avec les risques* que cela comporte une véritable psychanalyse de son lecteur. Il cherche en effet à atteindre par une ironie souvent mordante et un sens achevé de l'humour une prise de conscience purificative, capable de susciter une conversion d'attitude sans laquelle la pédagogie du français ne saurait plus aujourd'hui réussir.

Sa démonstration se développe en deux moments principaux : une analyse tout d'abord du contenu de l'enseignement du français où il montre avec pertinence l'importance du facteur affectif. Or, l'amour de notre langue a ses obscurités et ses perversions. L'erreur d'une certaine pédagogie du français est de se nourrir inconsciemment d'une affectivité impure où la langue elle-même n'est plus qu'un prétexte à l'affirmation magistrale : « Notre langue maternelle est notre meilleure amie et nous lui devons notre pensée ; mais elle est aussi notre servante. Pourquoi en ferions-nous notre idole ». Repusseau s'attache à cette déformation. Il y dénonce l'erreur d'une attitude magistrale amplifiée par la nature linguistique de ce qui est enseigné. Le fond de cette attitude est une certaine angoisse du maître devant les élèves. « En exposant, le maître s'expose doublement : il s'exhibe et du même coup, *il se risque*». Le *maître de français cherche inconsciemment dans la langue qu'il* enseigne un appui ontologique, quasi religieux qui puisse le protéger du risque encouru. Il devient le dépositaire du sacré dans la mesure où il participe à la valeur incarnée dans les œuvres littéraires, valeur dont, par grâce, il sait jouir et à laquelle il condescend, par son sacerdoce pédagogique à faire participer les disciples ignorants. Les techniques pédagogiques traditionnelles se nourrissent de cette délectation et de cette imposture. L'explication de texte en est le chef-d'œuvre achevé. Le texte devient ici prétexte à la puissance approuvée de l'érudition, au narcissisme, à l'originalité : « Nous osons nous demander si ce ne serait pas le professeur qui prendrait le plus de plaisir et qui tirerait le plus de profits de ces explications admirables où l'on reste une heure à couver un vers ». Le pseudo-dialogue de la classe de français traditionnelle souffre de la même perversion. Que dire des examens ou de la dissertation où « toute victoire remportée (par l'élève) implique un minimum de conformisme et de prudence et (où) toute imprudence devient impudence quand elle risque de heurter un pédagogue en majesté ».

C'est pourquoi l'auteur invite le pédagogue à se dépasser pour mieux enseigner : « *Nous n'entendons pas découronner le pédagogue ; au contraire, nous* souhaitons qu'il se débarrasse lui-même des illusions et des prestiges du pontife, du magistrat, du despote et du magicien ».

Pour l'homme de métier ainsi devenu, l'enseignement de la langue française pourra trouver des voies plus efficaces — la fin du livre en ouvre quelques-unes, *où l'équilibre est tenu entre l'efficacité démontrée d'une imprégnation par les textes* et l'exercice d'un usage de la langue « subordonnée à d'autres fins que sa conservation et sa glorification stérile ».

Ce livre en irritera plus d'un. Souhaitons qu'au-delà de son allure provocatrice, la plupart y trouvent la matière d'une salutaire et féconde réflexion.

Louis LEGRAND.

SARGENT (John). — **Society, schools and progress in India** (Société, enseignement et progrès en Inde). — New-York, Paris, London, Pergamon Press, 1968. — 18 cm, 233 p., tabl., index, depl.

Œuvre d'un enseignant passé à l'administration, l'auteur fut en particulier conseiller pour l'Education du gouvernement britannique en Inde, l'étude de Sir John Sargent prend place dans la collection d'éducation comparée « Société, Enseignement et Progrès » des éditions Pergamon, qui s'adresse avant tout aux étudiants en sciences sociales. L'adoption d'un même plan d'analyse pour tous les pays étudiés, le souci de clarté dans l'exposition des faits répondent à ces intentions pédagogiques et rendent aisée la consultation de l'ouvrage. Si l'Inde est confrontée avec tous les problèmes des pays en voie de développement, elle est également engagée dans une expérience de planification démocratique. A ce titre, l'étude des rapports entre le système d'éducation et la société indienne est intéressante puisqu'elle doit permettre de mesurer les chances de réussite ou d'échec de l'entreprise.

L'auteur adopte successivement trois perspectives. Il se veut d'abord historien dans la présentation des grandes étapes de l'évolution sociale, politique et culturelle dans l'Inde ; juriste dans la description des institutions actuelles ; enfin, futurologue quand il examine les perspectives d'avenir ou les propositions et objectifs de la planification.

En une centaine de pages sont retracés l'évolution historique de l'Inde depuis les temps immémoriaux ainsi que les premiers efforts en vue de la mise en place d'un système d'éducation. Pendant tout le XIXe siècle, les Britanniques, qui ne s'intéressaient pas à ce que nous appelons l'éducation des masses, se contentèrent de développer l'enseignement supérieur et la recherche. C'est en 1857 que furent fondées les universités de Calcutta, Bombay et Madras. Il est vrai que diverses commissions se réunirent tout au long du siècle et tentèrent de jeter les bases d'un système d'enseignement complet. En 1853 ce fut la commission présidée par Sir Charles Wood ; en 1882, Sir William Hunter dirigea les travaux d'une autre commission d'Education. Les conclusions des travaux de ces commissions restèrent, il va sans dire, lettre morte. Dans les premières années du XXe siècle, le Parti du Congrès fonda son Conseil national pour l'Education. Sa tâche était double : former des militants et réagir contre l'influence anglaise sur le plan de l'éducation.

Quand arrive l'indépendance en 1947, tout reste à faire. L'obligation scolaire ne touche alors que 15 000 villages sur 700 000. Diverses commissions gouvernementales s'attaquent au problème de la création d'un système d'éducation nationale. Les plus importantes furent le C.A.B.E. ou University Grants Commission plus spécialement chargé de l'enseignement supérieur et l'A.I.C.T.E. ou All India Council for Technical Education, spécialisé dans les problèmes d'enseignement technique et professionnel.

Tout un chapitre est consacré au plan du C.A.B.E. dont les conclusions rejoignaient en grande partie celles de Gandhi. L'accent y est mis sur l'enseignement de base qui doit être gratuit et obligatoire de 6 à 11 ans. Il sera donné dans la langue vernaculaire. Pour l'enseignement secondaire et supérieur, la commission propose l'adoption d'un modèle inspiré de l'exemple britannique caractérisé par la sélection et un système de bourses pour les enfants doués issus de milieux défavorisés.

Après avoir décrit l'évolution et les plans de développement, l'auteur se tourne vers la réalité elle-même. Que s'est-il passé depuis l'indépendance ? Vue la situation de départ, la croissance de tous les ordres d'enseignement a été considérable. Des tableaux rassemblés en annexes permettent d'ailleurs de prendre la mesure du

phénomène. Notons, à cet égard, que l'auteur rapproche souvent des données peu homogènes, puisqu'il compare les effectifs d'une année donnée avec les effectifs prévus par le plan pour une année à venir. La croissance des effectifs a toutefois été plus spectaculaire dans l'enseignement primaire et supérieur que dans l'enseignement secondaire et technique, ce qui n'a pas manqué de poser de graves problèmes d'équilibre.

Ce déséquilibre se retrouve également dans l'enseignement technique. Les Indiens ont en effet donné la priorité à la formation d'une élite d'ingénieurs et de techniciens. Mais la fondation des instituts de technologie de Kharagpur, Bombay, Madras, Khanpur et New Delhi ne saurait faire oublier les immenses lacunes qui subsistent à la base.

Après avoir exposé les principes, l'auteur a présenté les faits. Après les faits, les *problèmes en suspens*. C'est sans aucun doute la partie la plus intéressante du livre. L'auteur y montre l'interdépendance des problèmes du sous développement. En effet, les déséquilibres globaux de l'économie, de la société, en particulier une croissance démographique plus rapide que celle de l'économie — affectent le développement du système d'éducation. Il a fallu réduire les ambitions initiales et procéder à des révisions importantes en ce qui concerne les objectifs. Le gouvernement indien avait décidé après l'Indépendance la gratuité et l'obligation scolaire jusqu'à 14 ans. Pour des raisons d'économie, il a dû limiter l'obligation à la tranche d'âge 6/11 ans. On devine les conséquences de cette situation. A la croissance d'un secteur de l'enseignement primaire et à celle de l'enseignement supérieur ne répond pas celle de l'enseignement secondaire et technique. Les critères d'admission dans l'enseignement du second degré et dans l'enseignement supérieur n'ont pu être maintenus et le niveau du recrutement s'est abaissé. A ces difficultés, s'ajoutent les progrès trop lents de la scolarisation féminine, les carences de la formation des maîtres — trop peu de maîtres sont qualifiés et la pénurie de maîtres ne fait que croître — l'orientation des étudiants plus massive vers les lettres et les arts que vers les sciences et la technologie.

L'Inde est donc obligée d'élaborer une « nouvelle stratégie de développement ». En d'autres termes, elle doit redéfinir les orientations de son système d'éducation en fonction des impératifs et des besoins de l'industrialisation et du développement économique. L'ouvrage se termine par le rappel des actions absolument prioritaires : l'amélioration de la formation des maîtres, le développement de l'enseignement agricole et de l'enseignement primaire pour tous, la liquidation de l'analphabétisme, l'amélioration de l'enseignement technique, etc. De leur côté les planificateurs mettent désormais l'accent sur la formation des techniciens et la politique de *limitation des naissances*.

L'auteur a rassemblé à la fin de l'ouvrage les statistiques sur les traitements des maîtres et le financement de l'éducation.

Cet ouvrage a le mérite de la clarté et de la précision. Il répond en cela à sa vocation de manuel. Enseignants, étudiants, administrateurs y trouveront des informations et des observations générales sur la situation présente de l'enseignement en Inde. On peut regretter néanmoins que tant de pages aient été consacrées à l'analyse des projets, plans et propositions officiels au détriment de la description *de la réalité. Qu'en est-il des pratiques éducatives, des programmes, des débats* engagés au sein de la société indienne ? Notre curiosité reste insatisfaite sur ce plan là. En outre on peut se demander en quoi les considérations sur le développement historique de l'Inde depuis les origines ou les réflexions sur l'âme hindoue aident à la compréhension des problèmes actuels d'éducation. L'auteur n'est certes pas responsable du plan de l'ouvrage, mais on ne voit pas pourquoi il ne dit

rien des acteurs, ou des forces sociales et politiques qui interviennent dans le domaine de l'éducation.

En définitive, les lacunes et les limites de cet ouvrage sont celles d'une optique trop exclusivement administrative, qui ignore trop la sociologie de l'éducation.

Alain DROUARD

VUILLET (Jean). — **La coopération à l'école.** — Paris, Presses universitaires de France, 1968. — 18 cm, 172 p., bibliogr. (L'éducateur).

Le petit livre de J. Vuillet est, dans son ensemble, l'un des mieux informés et l'un des meilleurs que l'on ait écrits sur la coopération à l'école. Il est fort bien documenté, pénétrant, clair et clairement écrit. Je ne ferai que quelques réserves sur le sens de la comparaison qu'il établit entre la conception de l'O.C.C.E. (Office central de la coopération à l'école) et la conception du mouvement Freinet. Mais il a le mérite d'avoir été vécu par l'auteur et de s'appuyer solidement sur des faits bien observés et bien étudiés, ainsi que sur de nombreux témoignages cités en référence.

Après une introduction et un avertissement lucides, J. Vuillet examine successivement, dans une première partie, l'idéal pédagogique de l'O.C.C.E. ; dans une deuxième, la coopération scolaire selon Freinet ; dans une troisième, les avantages et les faiblesses de chaque conception ; enfin dans une quatrième l'apport personnel de Freinet. La conclusion est étoffée, et l'ouvrage se termine par une « pièce annexe » (la reproduction textuelle du protocole d'accord signé entre l'O.C.C.E. et le mouvement Freinet), suivie d'une bonne bibliographie bien choisie.

Ce simple résumé, qui déjà fait saisir l'intérêt qu'offre le livre de J. Vuillet, suffirait peut-être à lui seul à lui amener des lecteurs, mais il ne constitue pas un compte rendu et nous devons regarder ici les choses de plus près.

Dans l'introduction, J. Vuillet explique d'abord ce qu'est une coopérative scolaire bien conçue — trop peu de gens sont aujourd'hui encore suffisamment informés — en rappelant ses traits distinctifs, en rappelant le mérite du créateur du mouvement, B. Profit, inspecteur de l'enseignement primaire, et en soulignant qu'une coopérative scolaire ne pourra jamais avoir d'équivalent parmi les autres associations éducatives.

On pourrait chicaner l'auteur sur sa définition première, lorsqu'il écrit « Créer une association... tel est l'objet de la coopération à l'école », car l'objet de la coopération n'est pas de créer cette association, mais, après l'avoir créée, d'agir en commun, coopérativement, au sein de la coopérative. Mais cette création elle-même étant le résultat d'une délibération et d'une décision prises en commun, il n'y a là rien de plus qu'une légère inexactitude de présentation.

On pourrait contester davantage la remarque qui suit : « Réunir les élèves de la classe dans une association et même leur en confier la marche n'est pas l'important : c'est tout à la fois d'en puiser la cause dans la satisfaction de besoins ambiants, si humbles soient-ils, et d'y trouver motivation à un nouveau comportement ». Mais précisément cette motivation résulte du fait que la marche de l'association est confiée aux élèves. Par contre J. Vuillet a parfaitement raison quand il conclut qu'ainsi se dévoile une réalité spécifique..., qui ne sera concurrencée par rien d'autre, parce qu'elle ne ressemble à rien d'autre. Il a aussi parfaitement raison de dire que les vertus éducatives de la coopération scolaire ont

leur source dans une activité pratique ou dans un ensemble d'activités pratiques, raison aussi de signaler qu'il y a eu évolution et que l'accent a été mis de plus en plus sur le rôle proprement éducatif de la coopération scolaire.

Il est moins exact d'affirmer qu'il y a crise au sein du mouvement, comme s'il y avait opposition et rivalité entre les coopératives du type O.C.C.E. et les coopératives du type Freinet. C'est ne pas connaître l'atmosphère de l'O.C.C.E. ou plus exactement son histoire interne, alors qu'il était normal et logique qu'un jour l'esprit de coopération fût introduit dans la vie même de la classe. Ce qui reste vrai, c'est qu'il y a des différences de point de vue entre les maîtres et qu'une coopérative scolaire, aux yeux de l'O.C.C.E., peut être excellente et atteindre son vrai but même si elle ne pratique pas la pédagogie coopérative. La pédagogie n'était pas la vocation essentielle de l'O.C.C.E. au départ ; mais c'est aujourd'hui l'une de ses principales préoccupations.

On s'étonne de lire dans l'introduction : « D'où le problème : la seconde forme de coopérative (la coopérative Freinet) est-elle sur le point de concurrencer la première et mérite-t-elle de la remplacer ? ». Il n'y a aucun problème, et je puis témoigner que l'O.C.C.E. souhaite très sincèrement que les techniques Freinet s'implantent dans ses propres coopératives, qui conserveraient en même temps leur caractère propre. Ce qu'il faut regretter surtout, c'est que cette antithèse et l'accent mis sur l'apport personnel de Freinet servent de trame à l'ensemble du livre de J. Vuillet, dont les mérites sont si évidents par ailleurs.

La première partie, consacrée à l'idéal pédagogique de l'O.C.C.E., commence par un excellent historique, dans lequel l'auteur explique avec clarté et précision les origines du mouvement. Il montre que, s'il est bien vrai que les coopératives scolaires sont « nées de la misère », comme l'a écrit Freinet lui-même, elles résultent aussi de l'influence d'une sorte de courant spirituel qui avait déjà provoqué la mutualité scolaire et l'épargne scolaire. Il n'empêche qu'on a parlé avec raison du trait de génie de Profit.

Très justes également les indications concernant la naissance de l'O.C.C.E., ses liens originels avec la F.N.C.C., puis sa séparation et sa constitution en société autonome.

Il montre ensuite que l'O.C.C.E. a toujours maintenu en vigueur la conception de Profit, mais en renforçant toujours davantage le caractère éducatif de la coopération dans l'école.

Et J. Vuillet passe alors en revue les activités si diverses et si nouvelles, qui permettent d'enrichir l'école, d'ouvrir toujours davantage les esprits, de rendre les enfants moralement et socialement meilleurs. Que l'O.C.C.E. n'ait pas conçu et répandu une pédagogie nouvelle, c'est exact, mais ce n'était pas son rôle ; ce qui ne l'a pas empêché de contribuer au succès des méthodes de l'éducation nouvelle.

Dans la seconde partie, J. Vuillet examine un peu plus longuement (pourquoi ?) la coopération scolaire selon Freinet. Il nous montre Freinet organisant la coopération dans son village, s'occupant de construction de routes, d'électrification, etc., puis fondant la C.E.L. et lançant son mouvement de rénovation de l'enseignement.

Il nous montre nettement que les techniques Freinet, aux yeux de Freinet lui-même, n'ont de véritable efficacité qu'au sein d'une coopérative scolaire et qu'ainsi la coopération n'est pour Freinet qu'un moyen de rendre ses méthodes valables ou plus exactement productrices de bons résultats.

Parvenu à ce point de son étude, J. Vuillet ose écrire : « L'O.C.C.E. se contente somme toute d'un idéal négatif » (!). C'est commettre une erreur qui étonne de la part de J. Vuillet, et une injustice. J. Vuillet devrait savoir que la pratique de la coopération, dans une coopérative authentique, conduit à un état d'esprit et à

des comportements qui n'ont rien de négatif : le sens et l'usage de la solidarité, de la responsabilité, de l'initiative, de la compréhension d'autrui, etc., en outre les mérites attribués page 72 à la coopération selon Freinet sont *parmi ceux qu'il faut* reconnaître également aux coopératives selon l'O.C.C.E.

On s'étonne aussi de lire un peu plus loin que l'O.C.C.E. s'accomode aisément de la juxtaposition des activités coopératives aux activités proprement scolaires, et *il apporte à l'appui de ce jugement le témoignage* d'un maître qui a une conception caricaturale de la coopération scolaire. Quand on connaît mieux les efforts déployés par l'O.C.C.E., on écrit tout autre chose, et ce n'est pas *l'O.C.C.E. qu'il* faut incriminer, le cas échéant, mais les mauvais coopérateurs.

Même erreur d'optique dans les pages suivantes, comme s'il y avait une différence fondamentale sur tous les points entre les deux conceptions. On peut bien *écrire que pour l'O.C.C.E. la coopération scolaire* est une fin, à condition de préciser que cela veut dire que l'O.C.C.E. porte ses regards au-delà de l'école ou du lycée et s'efforce d'assurer aux enfants et aux adolescents *une formation* coopérative qu'ils n'abandonneront pas. Et dans ce sens, si l'on veut à tout prix établir une opposition, une « fin » durable ne vaut-elle pas mieux qu'un « moyen » temporaire ?

La troisième partie commence par des pages très justes, consacrées à un certain nombre d'identités entre les deux conceptions. Malheureusement, par la suite, J. Vuillet, tenant à opposer systématiquement les deux conceptions, *use trop facilement* du procédé commode qui consiste à comparer une mauvaise coopérative du type O.C.C.E. à une bonne coopérative du type Freinet. Et il triomphe aisément en déclarant que la coopérative Freinet *est donc bien supérieure à l'autre* ! L'*équité* exige que, quand on n'incrimine pas la doctrine Freinet si l'une de ses coopératives commet des erreurs, on n'accuse pas davantage l'O.C.C.E. si l'une de ses coopératives *« traditionnelles » (?) commet elle aussi des erreurs.*

Le contenu de la dernière partie, consacrée à « l'apport personnel de Freinet », ne répond pas tout à fait à son titre, car, ici encore, l'auteur poursuit sa comparaison entre les deux types de coopératives et *va jusqu'à parler de « contradiction »*.

Toutefois J. Vuillet ayant posé la question « Faut-il condamner la coopérative « traditionnelle » et lui substituer la coopérative Freinet », sent qu'il a été trop loin, ou feint de le sentir, et répond que tel n'est pas son propos, puisque « l'objet du *présent ouvrage* est d'ordre historique (!) et n'a jamais été d'émettre un jugement de valeur ». Il reconnaît d'ailleurs qu'il y a collaboration sincère et totale entre les deux mouvements et que chaque tuteur de *coopérative est libre de choisir selon* son gré.

Que Freinet ait apporté quelque chose de nouveau, personne ne le conteste. On peut seulement se demander avec l'auteur si Freinet aurait imaginé ce qu'il a *imaginé sans* l'initiative prise par Profit. Mais c'est une question à laquelle il n'est pas possible de répondre. En tous cas, J. Vuillet reconnaît loyalement « l'accord reste scellé sur les points fondamentaux » *(alors qu'il a parlé précédemment de* « contradiction » !) et que l'un et l'autre sont en droit de considérer la coopération scolaire comme inépuisable, comme une réalité durable et bénéfique.

Qu'on ne voit pas dans certaines de nos remarques la moindre réticence à *l'égard de Freinet*. Nous sommes au contraire de ceux qui apprécient hautement son apport pédagogique et le considèrent comme un très grand pédagogue. Et, en fin de compte, s'il y a çà et là quelque *affirmation un peu hâtive, l'essentiel* est que J. Vuillet ait reconnu l'identité de vues des deux mouvements, la haute valeur respective de l'un et de l'autre et l'exceptionnelle et irremplaçable efficacité de chacun d'eux.

Georges PREVOT.

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES

CALOGERO (G.). — **Francesco de Sanctis, educatore e pedagogista** (Francesco de Sanctis, éducateur et pédagogue) Cosenza, Luigi Pellegrini, 1968. — 21 cm, 95 p.

Il arrive bien souvent que la gloire qui s'attache à l'œuvre d'un auteur, fasse méconnaître d'autres aspects de sa personnalité. C'est le cas de Francesco de Sanctis, le célèbre critique du XIX° siècle à qui l'on doit, entre autres la fondation de la critique esthétique. Giuseppe répare donc un oubli, dans son livre où il nous présente De Sanctis pédagogue et éducateur, en mettant en lumière l'œuvre importante de rénovation culturelle, éthique et politique de la nation de la part d'un critique qui fut aussi un éducateur génial.

De Sanctis a suivi de près la mise sur pied de l'Etat unitaire italien et pense, dans un premier temps trouver en lui la plus haute et achevée réalisation des projets des philosophes, éducateurs et hommes politiques idéalistes de la période antérieure. Il participe personnellement à la lutte politique et est exilé après les émeutes de 1948 à Naples. Après cette confrontation avec la réalité, il voit la nécessité de continuer sur le plan de la culture et de l'éducation l'œuvre commencée sur le plan politique. Cela afin de sortir le peuple de l'ignorance, de la corruption morale et des dangers que représente pour la démocratie le « clientisme » électoral.

Dans la nouvelle situation historique consécutive au Risorgimento, De Sanctis, sans renier ses idéaux, ceux-là mêmes pour lesquels il a toujours lutté, a senti le besoin de les adapter aux nécessités des temps nouveaux en reprenant le combat pour une doctrine esthétique plus moderne et plus valable.

C'est ce renouvellement qui permet à Giuseppe Calogero de comparer De Sanctis aux grands penseurs et éducateurs du XIX° siècle qu'ont été Aristide Gabelli et Pasquale Villari et qui avaient eu des expériences politiques et historiques analogues.

C'est donc à la fois l'itinéraire politique de l'écrivain, l'évolution de sa pensée et le contenu de ses nouvelles perspectives pédagogiques que retrace l'auteur de ce petit livre qui est un précieux apport, à la fois de De Sanctis et de son époque.

A.A.

CALOGERO (G.). — **Pedagogia e didattica di Aristide Gabelli** (Pédagogie et didactique d'Aristide Gabelli). — Florence, G. de Bono, Collana di filosofia e pedagogia, Antologia degli scritti educativi, 1968. — 21 cm, 227 p.

G. Guiseppe Calogero a rédigé une longue introduction à ce recueil de morceaux choisis de A. Gabelli, tirés pour la plus grande partie de son livre « Instruction et éducation en Italie ».

Mais Gabelli n'a pas élaboré tout d'un trait une doctrine conceptuelle ; sa pédagogie est avant tout une pédagogie de la vie, qui s'est progressivement affirmée tout au long de sa propre existence.

Gabelli sort d'un milieu austère et reçoit une éducation qu'il ne reniera jamais. Sa droiture politique, (qu'il prouvera quand il sera élu député), sa foi libérale en témoignent tout au long de cette période agitée que connaît l'Italie à la fin du XIX° siècle.

G. Calogero aborde ensuite les idées et les problèmes soulevés dans les œuvres de Gabelli, en particulier en ce qui concerne les doctrines pédagogiques ; puis il dresse un tableau très vivant des concepts fondamentaux et des principaux penseurs du « Positivisme italien » dont Gabelli fut un des plus ardents défenseurs. Il nous montre comment les principes éducatifs de Gabelli sont la meilleure illustration d'un positivisme suivi plus en tant que méthode qu'en tant que système philosophique.

Ceci, en particulier, par l'affirmation d'une didactique surtout scientifique qui n'était pas cependant uniquement l'acceptation inconditionnelle du scientisme absolu des autres positivistes. Cela permet à Gabelli d'éviter l'écueil d'une trop grande systématisation ; car il est remarquable de voir comment, dans l'œuvre de cet auteur, la foi dans la liberté et dans la dignité humaine de l'enfant reste grande ; tout comme est primordiale la valeur de la culture et de l'intelligence perçue dans l'engagement moral de l'élève plus que figée dans l'enseignement et dans la direction spirituelle du professeur.

G. Calogero rappelle enfin le jugement d'un critique, qui résume assez bien, l'œuvre pleine de vie et d'énergie de Gabelli, qui apparaît véritablement comme la figure la plus originale et la plus représentative du positivisme italien : « Gabelli, dès ces premiers écrits sur la méthode, s'insurgeait contre la didactique scientifique, au nom d'une didactique historique et vivante, introduisant cha-

que technique de l'enseignement dans le processus toujours nouveau et plus riche de l'esprit, qui crée de lui-même et reste toujours en liaison avec le passé ».

A.A.

L'educazione linguistica (l'éducation linguistique). — Roma, Fratelli Palombi editori, Centro europeo dell'educazione, 1968. — 23 cm, 657 p.

Pendant ces dernières années, le centre européen s'est tout particulièrement intéressé à l'éducation scientifique et à l'éducation technologique.

Cette fois-ci ce sont les problèmes de l'enseignement des langues modernes en Italie qui sont abordés dans ce volume, qui est un recueil des résultats de débats commencés en 1966, et dont l'étude plus précise a été menée par un groupe de professeurs et de chercheurs.

Leur premier souci a été de donner une vue d'ensemble des situations existantes, c'est-à-dire une analyse des conditions actuelles de l'enseignement des langues en Italie, des problèmes, des contenus, de leur problématique, des situations que l'avenir risque d'entraîner ; et enfin, des orientations qui caractérisent ce même enseignement des langues vivantes dans les autres pays.

A ce premier apport se sont ajoutés une série d'éléments d'information et de documentations qui concourent à faire, de ce volume, un texte d'orientation de recherches, fondamental et indispensable, pour quiconque abordera dans l'avenir le problème de l'enseignement des langues modernes en Italie.

A.A.

La politique et la planification de l'enseignement. — Autriche, O.C.D.E., direction des Affaires scientifiques, 1968. — 454 p., 27 cm.

Cette étude, la première de cette ampleur en Autriche, se propose d'établir un programme de développement de l'enseignement pour répondre aux besoins en moyens d'enseignement de l'Autriche dans les dix prochaines années.

Le système d'enseignement actuel a été mis en place par la loi de 1962. Il s'agit de déterminer les effets prévisibles du développement économique sur ce système.

Les circonstances actuelles exigent un accroissement quantitatif et qualitatif des effectifs sortant des plus hauts niveaux de l'enseignement. Aussi l'étude s'ouvre-t-elle par l'examen des filières conduisant à l'enseignement supérieur qu'il s'agit d'élargir. D'après certaines estimations, l'expansion scolaire ne sera pas suffisante pour fournir à l'économie autrichienne tout le personnel qualifié dont elle aura besoin. Cependant, la mise en œuvre des dispositions législatives actuelles et l'action des pouvoirs publics entraînerait certainement l'apparition d'une demande sociale accrue, mais que l'état actuel des tendances rend difficile à prévoir. La possibilité d'atteindre les objectifs fixés dépendra pour une large mesure de l'efficacité du système scolaire. On doit déplorer malheureusement de nombreux abandons. Il faudrait augmenter de 50 % le nombre de bacheliers issus de l'enseignement secondaire général et de 100 % celui en provenance de l'enseignement secondaire professionnel. Cet enseignement devrait connaître un développement considérable ces prochaines années.

M.T.

Les premières années de l'enseignement secondaire. — Institut supérieur de pédagogie, Mons, 1968. — 23,5 cm, 207 p.

Fascicule qui rassemble les très intéressants rapports présentés au Colloque international organisé par l'Institut supérieur de pédagogie, les 9 et 10 mars 1968.

Certains d'entre eux traitent de problèmes généraux : analyse des difficultés rencontrées par l'enfant qui aborde le secondaire (G. Mialaret), précisions sur le développement mental apportées par la psychologie génétique (M. Delépine, J. Burion), problème des enfants doués et promotion des enfants lents (R. de Craecker), résultats obtenus auprès de retardés graves et de débiles mentaux légers (R. Bertrand).

Comment les écoles peuvent-elles aider les préadolescents et leurs parents à faire des choix d'orientation difficiles ?

A. Bonboir fait quelques suggestions pour prendre un « bon départ » et rendre plus homogènes les niveaux des jeunes recrues. La Belgique (rapport de M. Coulon), la Grande-Bretagne (W.D. Wall), la France (L. Legrand) ont imaginé différents systèmes qui présentent des tendances communes :

— un programme polyvalent permettant à chaque élève de découvrir ses capacités et ses goûts ;

— une collaboration de toutes les instances intéressées pour rassembler des données diverses concernant chaque enfant ;

— un ensemble de moyens psycho-pédagogiques favorisant un rendement plus élevé.

etc...

Le directeur de l'établissement ou le professeur principal devrait en outre s'attacher aux problèmes individuels que pose chaque enfant.

M.T.

ROHR (Jean). — **Victor Duruy, ministre de Napoléon III.** Essai sur la politique de l'Instruction publique au temps de l'Empire libéral. — Paris, Librairie générale de droit et de jurisprudence, 1967, 214 p.

Voici la première étude sérieuse de ce grand ministre et de son œuvre, traitée pour elle-même et dans toute son ampleur. Nous ne disposions que de témoignages contemporains ou d'éloges funèbres : nous pourrons maintenant recourir à un ouvrage proprement historique, étayé par une documentation vaste, solide, et de première main. Ce livre rendra de grands services, d'autant que l'auteur a eu l'heureuse idée d'extraire des statistiques de Duruy des tableaux détaillés mais faciles à consulter, et qu'il publie en annexe le texte des documents les plus importants. Nous avons là un excellent ouvrage de référence.

On appréciera également les jugements, généralement justes et pertinents, que porte l'auteur sur des questions aussi délicates que l'attitude de Victor Duruy envers la religion. On lui saura gré de nous montrer l'homme et son caractère, sa « passion » de l'administration, son combat solitaire contre ses collègues, son allure un peu empruntée dans les débats parlementaires.

Avouons cependant qu'il nous laisse un peu sur notre faim. Le plan, trop analytique, élude une question essentielle : Duruy a-t-il eu **une** politique d'ensemble, ou s'est-il contenté de répondre cas par cas à des problèmes qui lui apparaissaient séparément ? Une grande politique, ou une administration éclairée ? Tel est, à grands traits, le problème central que pose ce ministère. Implicitement, l'auteur semble pencher pour la seconde hypothèse. Peut-être a-t-il raison, mais alors il aurait dû s'en expliquer plus clairement, à propos par exemple de l'enseignement spécial, qu'il traite en quelques pages pour en minimiser l'originalité et le succès, alors qu'on pourrait y voir la tentative sans doute la plus audacieuse et la plus « progressiste » de tout le XIXe siècle.

A.P.

STOIAN (Stanciu). — **Cerceterea pedagogica** (La recherche pédagogique) Aspecte metodologice. — Ep. Bucuresti, 1969. — 12 cm, 239 p.

Cet ouvrage représente une innovation dans le domaine de la recherche pédagogique roumaine. Ainsi qu'on le dit assez souvent — et non sans raison — la méthodologie de la recherche scientifique est généralement en retard sur la recherche elle-même. Dans l'étude des phénomènes de l'éducation, le décalage est encore plus sensible en raison de la complexité du phénomène, de la difficulté avec laquelle les spécialistes s'entendent sur un point de vue commun, rigoureusement scientifique et actuel. L'auteur a tenté de dépasser cette situation sans prétendre toutefois avoir apporté des solutions définitives.

Il commence par définir la notion de méthode en recherche pédagogique, d'observation empirique et d'investigation sur la base des spéculations philosophiques, pour arriver à l'élaboration d'un point de vue plus rigoureusement scientifique. Le matérialisme marxiste dans le domaine de la méthodologie fournit, selon son opinion, un instrument adéquat. Il souligne que la méthodologie de la recherche pédagogique, poursuivie dans un esprit matérialiste et dialectique, a pu démontrer ses thèses, surtout après l'apparition et le renforcement d'une réalité éducationnelle, objective et socialiste ; la méthodologie de la recherche appliquée à cette réalité a fait preuve de ses vertus.

L'ouvrage accorde une importance particulière à l'effort soutenu pour élever la recherche pédagogique au niveau de la science et de la technique moderne, à la définition de l'expérimentation pédagogique proprement dite éminemment complexe, à l'utilisation du raisonnement mathématique dans des formes applicables aux phénomènes sociaux et humains, à la cybernétique avec ou sans instrument mathématique, aux nouvelles techniques sociométriques applicables à la recherche pédagogique, etc., autant d'acquisitions (pas encore entièrement mises à profit) auxquelles ont travaillé inlassablement les pédagogues du monde entier.

En essayant de situer le phénomène éducationnel dans l'ensemble de la culture contemporaine, l'ouvrage aborde aussi certains problèmes d'ordre général dans l'investigation scientifique et qui exigent d'être synchronisés avec d'autres recherches dans ce domaine ; par exemple, le problème des recherches interdisciplinaires, ou celui de l'élaboration d'un système de méthodes de recherche dans le cadre du système des sciences pédagogiques.

L'ouvrage milite donc en faveur de la constitution d'une méthodologie novatrice dans la recherche pédagogique ; mais l'auteur insiste sur le fait que la synthèse qualitative doit refléter un contact expérimental permanent effectué avec toute la prudence nécessaire pour ne pas trahir la finalité, ni l'originalité du phénomène examiné. Il s'agit donc d'une méthodologie « constatative » et à la fois prospective, comme le phénomène lui-même.

S.S.

WYKES (Olive) and **KING** (M.G.). — **Teaching of foreign languages in Australia.** (L'enseignement des langues étrangères en Australie). — Australian Council for educational research, août 1968. — 21 cm, 168 p.

Cet ouvrage qui résume les enquêtes et les recher-

ches effectuées par une commission de professeurs d'université pour l'Unesco se compose de trois parties :

1°) l'historique de la position des langues vivantes en Australie ;

2°) la situation actuelle dans les écoles et universités ;

3°) le comportement des élèves envers un sujet : le français.

Le français fut enseigné en Australie dès 1850 dans les écoles secondaires et à l'université de Sidney à l'intention des programmes anglais des « grammar schools » (les « public schools » considéraient cette langue comme un sujet secondaire et frivole au même titre que la musique et la danse). A cette époque on étudiait les langues vivantes comme le grec et le latin, non pour leur intérêt littéraire mais surtout comme une discipline formatrice de l'esprit logique avec de nombreux exercices de grammaire. Les épreuves d'examen consistaient en des traductions littérales d'auteurs tels que Voltaire, Pascal ou Molière et en questions grammaticales. Le français était considéré comme une langue morte.

Au début du XXe siècle la pédagogie des langues vivantes fut totalement révisée en Europe et l'Australie suivit cette révolution en instituant la méthode directe c'est-à-dire la conversation. 70 % des élèves passaient alors une épreuve de français au baccalauréat. Le déclin de cette langue commença après la seconde guerre mondiale quand elle ne fut plus un sujet obligatoire pour entrer à l'université. Mais un regain d'intérêt pour les langues étrangères se fait actuellement sentir parallèlement à un effort de compréhension internationale.

L'auteur analyse ensuite les statistiques relatives à l'enseignement des langues (proportion d'élèves étudiant le français et d'autres langues selon le niveau de classe, le milieu géographique, social, le sexe, l'âge, le type d'établissement, etc.) dans les écoles secondaires, puis dans les universités. En conclusion de cette analyse objective O. Wykes suggère quelques recommandations : que l'enseignement linguistique soit continu et commence dès la première année de lycée, que les élèves puissent étudier plusieurs langues et obtiennent les mêmes facilités à la campagne et dans les écoles d'Etat que dans les villes et les écoles indépendantes, etc.

La troisième partie de l'ouvrage est consacrée à une étude de l'attitude des élèves de Melbourne envers le français, selon le niveau de classe secondaire. O. Wykes et M.G. King constatent une diminution de l'intérêt pour l'étude du français surtout chez les garçons. En effet ce sujet est généralement considéré comme inutile d'un point de vue pratique. Il faudrait que les professeurs soient assez qualifiés pour que les enfants s'intéressent au français en tant que langue, reflet d'une civilisation. L'influence des parents de milieu socio-culturel bas peut également se montrer négative.

La conclusion générale des auteurs insiste sur la nécessité de mettre sur plan une politique de recherche spécifique de l'enseignement des langues en rapport avec le besoin croissant d'interprètes pour les échanges avec les pays étrangers. Les Etats-Unis ont ouvert cette voie attribuant d'importants crédits au développement des langues vivantes au titre de la « Loi de défense nationale de l'enseignement ».

L'Australie doit sortir de son isolement culturel.

N.R.

A TRAVERS L'ACTUALITE PEDAGOGIQUE

Structures de l'enseignement

1. — *ENSEIGNEMENT PRESCOLAIRE.*

ITALIE

Orientamenti per la materna statale (*Orientations pour l'école maternelle publique*). — In : Scuola e Citta, 1er janv. 1969, pp. 36 à 51.

Texte portant sur les « orientations de l'activité éducative dans les écoles maternelles de l'Etat » présenté par la commission spécialisée du ministère de l'Education nationale et envoyé au Conseil supérieur de l'Education nationale.

FINLANDE

ABONDE (J.). — **Försöksverksamheten - nagra erfarenheter och synpunkter** (L'activité d'essai - quelques expériences et points de vue). — In : Skolnylt, n° 1-2, 15 janv. 1969, p. 18.

Expériences relatives à un deuxième cycle de l'école primaire basé sur un premier cycle de 6 années. Initiatives personnelles et directives de l'Etat. Renouvellement des structures de l'enseignement primaire.

NASMAN (H.) et **SOMMARDAHL** (L.). — **Viljatill vaxelverkan förntsättning för inre reformer** (La volonté d'une action réciproque constitue la condition nécessaire de réformes intérieures). — In : Skolnylt, n° 1-2, 15 janv. 1969, p. 22.

Les réformes pédagogiques sont stimulées par les réformes de l'enseignement primaire. Les conditions du renouveau. Problèmes posés par les manuels et autres moyens d'enseignement. Le rôle des directeurs d'école.

REPUBLIQUE FEDERALE ALLEMANDE

ROTH (H.). — **Stimmen die deutschen Lehrplane noch ? oder die kommende Revolution des Inhalts** (Les programmes d'études des écoles allemandes sont-ils encore satisfaisants ?). — In : Die deutsche Schule, cahier 2, 1968, pp. 69-76.

L'abandon de l'organisation tripartite du système scolaire et la levée des obstacles qu'elle apportait au développement des individus socialement défavorisés nécessitent une remise en question des buts de l'enseignement, des méthodes et du contenu des programmes. C'en est fini de la formation des individus pour trois types imperméables d'activités : exécution, application, conception. Désormais, les différents cycles devront développer les aptitudes créatrices de tout enfant et le préparer à l'étape suivante. Tout élève devra être initié aux méthodes de pensée des trois grands domaines scientifiques : sciences de l'esprit, sciences sociales, sciences pures et de la nature. Il choisira l'étude de quelques disciplines seulement étant bien entendu qu'elles ont une valeur formative équivalente. Puis il se spécialisera pour finir dans le secteur qui correspond le mieux à ses dispositions. Les jeunes devront être orientés de telle sorte qu'ils trouvent le climat favorable à leur épanouissement optimum et qu'ils ne

rencontrent que les limites provenant de leur propre personnalité. Aucune formation ne conduira à une impasse et des études interrompues pourront être reprises à tout moment.

SUEDE

Nya ämnen i grundskolan (Nouvelles matières dans l'école primaire). — In : Skolvärlden, n° 3, 24 janv. 1969, p. 3.

Les cinq matières à option dans le cycle supérieur de l'enseignement primaire : français, allemand, art, technique et économie. L'enseignement des trois dernières matières est entièrement nouveau et pose un très grand nombre de problèmes. Enseignement par équipes.

2. — *ENSEIGNEMENT SECONDAIRE.*

CANADA (Québec)

Loi de l'enseignement privé. — In : Hebdo Education, n° 26, 4 févr. 1969, pp. 197-205.

Définition et modalités d'application d'une loi concernant les rapports de l'enseignement privé avec le ministère de l'Education. Une commission consultative de l'enseignement privé est créée.

Les établissements privés qui contribuent par leur qualité au développement de l'enseignement du Québec peuvent être déclarés « d'intérêt public » et de ce fait recevoir une subvention égale à 80 % du coût moyen par élève. Une institution peut être simplement « reconnue pour fins de subvention » et recevoir une subvention égale à 60 % du coût moyen par élève.

Le responsable d'une institution privée doit obtenir un permis du ministre pour exercer sa direction.

Les institutions d'enseignement général doivent se conformer aux règles dictées par la loi du Conseil supérieur de l'Education en ce qui concerne le niveau des études et les conditions d'admission des élèves. Les écoles professionnelles doivent identifier les professions auxquelles elles préparent et les débouchés qu'elles offrent à leurs élèves. Les institutions d'enseignement par correspondance doivent soumettre leurs programmes et leurs examens à l'approbation du ministre.

Les droits des élèves sont fixés et protégés par la loi. Les établissements publics peuvent conclure des contrats de service avec des institutions privées.

GRANDE-BRETAGNE

The evolution of the Sixth (L'évolution des classes terminales). — In : The School Government chronicle, avr. 1969, pp. 265-266.

Une conférence sur les classes du baccalauréat a été publiée par l'association des directeurs. Elle conseille de diminuer la spécialisation au niveau des « sixth forms » et l'importance des examens externes. Ces deux points de vue semblent discutables. En effet, il est souhaitable que les élèves les plus doués étudient certains sujets en profondeur pour se préparer aux études supérieures. D'autre part, le système des examens doit être amélioré, mais les examens externes peuvent servir des causes très utiles. Il serait d'ailleurs souhaitable de créer un certificat intermédiaire (« Intermediate certificate ») entre le niveau « ordinaire » et le niveau « avancé » du G.C.E. pour ceux qui ne souhaitent pas continuer leurs études à l'université. Pour ceux-là, il faudrait inaugurer un curriculum beaucoup plus varié et moins en profondeur.

Enfin les services d'orientation scolaire et professionnelle doivent devenir plus efficaces, mieux documentés sur les possibilités d'avenir. Et les « sixth forms » doivent trouver et retenir des professeurs d'excellente qualité puisque ces classes déterminent la future carrière de chaque élève.

SUEDE

Integrerad gymnasieskola förblir primärkommunal (Le lycée intégré continuera à relever de la commune primaire). — *In : Skolvärlden, n° 3, 24 janv. 1969, p. 9.*

Les avantages d'un système d'enseignement du 2e degré intégré et la création d'organes de direction communs pour le 1er et le 2e degrés. Le rattachement à la commune.

3. — *ENSEIGNEMENT SUPERIEUR.*

FRANCE

L'enseignement des sciences pédagogiques :

A l'issue d'une journée d'études à Paris, les professeurs des sciences de l'éducation des universités françaises ont examiné l'ensemble des problèmes posés par le développement des sciences pédagogiques : organisation de l'enseignement et de sa recherche, débouchés susceptibles d'être offerts aux étudiants, etc.

Ils se sont préoccupés en particulier de déterminer à quelles conditions cet enseignement et cette recherche peuvent répondre aux demandes croissantes émanant notamment du milieu scolaire, formation de formateurs d'enseignants, définition de nouvelles fonctions dans les établissements éducatifs (conseillers pédagogiques, animateurs) interventions destinées à favoriser les changements de méthodes et de travail, etc.

Ils demandent :

— que des modifications soient introduites dans les textes déterminant actuellement le contenu de la licence et de la maîtrise en sciences de l'éducation ;

— que des moyens destinés à développer la recherche en sciences de l'éducation dans le cadre des différents U.E.R., soient accordés (crédits, postes de chercheurs C.N.R.S.) et qu'à cet effet soit créée une commission des Sciences de l'Education au Centre national de la Recherche scientifique ;

— que soit enfin adopté le projet déjà ancien de réforme du comité consultatif des universités afin que les sciences de l'éducation, ainsi officiellement reconnues comme disciplines à part entière, puissent avoir en France, la place qui leur est reconnue dans tous les pays intellectuellement évolués.

GRANDE-BRETAGNE

British higher education in flux (L'enseignement supérieur en Grande-Bretagne évolue). — In : International Association of Universities Bulletin, vol. XVII, n° 1, févr. 1969, pp. 12-14.

Le système d'enseignement supérieur britannique doit faire face à une augmentation d'étudiants de presque deux tiers au cours des cinq dernières années. Pour répondre à cet afflux d'étudiants, les universités se sont développées et multipliées. Il en existe actuellement 46.

Mais il faut reconnaître que ce nombre est excessif et qu'une concentration des établissements serait indispensable si l'on veut fournir aux étudiants un enseignement

vraiment moderne et un équipement adéquat. Beaucoup de petites universités qui feraient d'excellents « collèges d'arts libéraux » ne sont nullement adaptés pour donner des programmes variés et des cours post gradués de qualité. Pour que les sommes importantes allouées par le gouvernement — le budget de l'enseignement supérieur a décuplé depuis la guerre — un regroupement des efforts et de l'équipement scolaire est nécessaire.

ITALIE

Un projet de loi sur la réforme universitaire :

Le ministre de l'Instruction publique, M. Sullo, a envoyé pour examen aux recteurs et au Conseil supérieur de l'Instruction publique un projet de loi qui sera ensuite présenté devant le gouvernement.

Voici les points essentiels de ce projet. Il est tout d'abord reconnu (article 1) que l'organisation et le développement de l'université sont fondés sur les principes de l'autonomie et de la participation.

1) *Principe d'autonomie.*

Les conseils de faculté seront autorisés à appliquer de nouvelles modalités dans la réalisation de leurs activités didactiques et de recherche. Ils pourront instituer de nouvelles formes d'organisation interdisciplinaire d'enseignement et de recherche au moyen de Départements (qui pourrait être inter-facultés) ; ils devront établir les plans de travail, sans toutefois réduire, en aucun cas, la durée des cours actuellement prévue par la loi. Ils pourront créer des cours d'un type nouveau (cours pour travailleurs étudiants).

2) *Principe de la participation.*

Voici les nouvelles structures qui devront être mises en place pour assurer la participation :

a) le Conseil national universitaire (Consiglio Nazionale Universitario) en remplacement de la première section du Conseil supérieur de l'Instruction publique mis en place dans les trois mois qui suivent l'approbation de la loi ;

b) le Conseil d'Athénée (Consiglio di Ateneo) institué dans chaque université et formé par les représentants des professeurs, des étudiants, du personnel non enseignant, et des administrations locales (de la région, de la province, de la Chambre de Commerce et de la commune où siège l'université).

   Ce Conseil d'Athénée élit le recteur et la Commission exécutive (celle-ci se substituant à l'actuel Conseil d'administration).

c) le Conseil de département (consiglio di Dipartimento) composé par l'ensemble du personnel enseignant (les professeurs et les assistants) et par une représentation des étudiants ;

d) le Conseil de faculté (Consiglio di Facoltà) est composé par les professeurs titulaires des chaires de matières officielles et par une représentation des assistants et des étudiants ;

e) le Conseil de cours de licence (Consiglio di Corso di Laurea). Au cas où la Faculté est articulée en plusieurs cours de licence, des Conseils de cours de licence sont institués, de façon identique aux Conseils de Faculté. Le Conseil de cours de licence choisit comme président un professeur titulaire.

Dans chaque université, les organismes de direction — énumérés ci-dessus — établiront les règles d'élection de leur propre représentation. Toutes dispositions devront être prises pour garantir la liberté et le secret du vote.

La représentation étudiante pourra, d'après son propre règlement, *définir les modalités* de sa présence.

Les réunions des organismes universitaire seront publiques (seules seront privées les réunions traitant de cas particuliers et personnels).

3) *Principe de rénovation.*

Les plans de travail de chaque cours de licence doivent comprendre des enseignements obligatoires pour tous, et des enseignements particuliers à chaque université. Le rapport entre enseignements obligatoires et facultatifs est déterminé par le Conseil *national universitaire sur proposition du Conseil de faculté.*

Tout étudiant peut suivre l'un des plans d'étude suggérés par le Conseil de faculté, ou bien en présenter un personnel mais dans ce cas le Conseil de faculté aura dû le reconnaître comme équivalent de ceux proposés officiellement.

Le Conseil de faculté détermine la durée de chaque enseignement qui peut couvrir plusieurs années, un an, un semestre ou un trimestre.

En ce qui concerne les examens, le principe selon lequel ils permettent de porter un *jugement sur la préparation individuelle du candidat* n'est pas mis en doute. Toutefois, les examens doivent tenir compte des travaux de groupe auxquels a participé le candidat durant l'année. L'étudiant, avec le consentement des professeurs concernés peut regrouper en un seul examen trois matières (chiffre maximum).

Les diplômes décernés par les universités sont la licence et le doctorat de recherche.

4) *Principe de l'incompatibilité.*

Seront placés en congé pendant toute la durée du mandat les professeurs et assistants titulaires membres du gouvernement ou du Parlement ou présidents de conseils *régionaux ou départementaux*, ou maires de chefs-lieux, de département, ou présidents d'instituts d'assurance, d'assistance, de prévoyance, etc., de toutes façons d'offices publics nationaux ou régionaux. Le temps *ainsi passé en congé compte néanmoins* pour le calcul de la retraite et des avantages sociaux. On assure la possibilité de mener des activités de recherche et de donner des cours libres dans les universités *sans aucune rémunération aux professeurs* et assistants universitaires qui se trouvent dans les conditions d'incompatibilité prévues par la loi.

5) *Principe du plein temps.*

Les professeurs et les assistants universitaires qui doivent être titularisés, à partir de l'année scolaire suivant l'application de la loi devront exercer *leurs fonctions à plein temps*, ce qui, par conséquent, les empêchera de mener une activité professionnelle en dehors de l'université.

Les professeurs et assistants déjà titulaires au moment de l'entrée en vigueur de *la loi pourront* opter pour le plein temps.

On a également prévu la venue de professeurs étrangers, sous contrat.

Telles sont les dispositions les plus importantes prévues par la loi Sullo.

PAYS DE GALLES

Aberysturyth, Bangor, Cardiff, Swansea ou l'Université galloise. — In : Echos de Grande-Bretagne, avr. 1969, p. 19.

Ces quatre « collèges » éparpillés dans le Pays de Galles constituent une seule université active et dynamique. *Le nombre de jeunes Gallois qui fréquentent les* établissements universitaires est plus élevé que dans tout le reste de la Grande-Bretagne excepté le Sud Est de l'Angleterre. L'Université galloise accueille 41 % de

Gallois, 54 % de Britanniques et 5 % d'étrangers. Le nombre total d'étudiants croît régulièrement : au niveau « post-graduate » (3e cycle) on note une augmentation de 9,4 %.

Chaque collège projette de nouveaux secteurs : à Cardiff une école de musique et *une école de pédagogie doivent s'ouvrir. Un centre de zoologie* et un centre d'art sont prévus à Bangor.

Un problème se pose actuellement, qui agite les étudiants : doit-on ou non défédéraliser les quatre « collèges » ?

REPUBLIQUE FEDERALE ALLEMANDE

HARTFIEL (G.). — **Hochschulreform und Lehrerbildung** (La réforme de l'enseignement supérieur et la formation des maîtres). — In : Die deutsche Schule, 61e année, cahier n° 3, mars 1969, pp. 115-117.

Il semble que le mouvement de réforme de l'enseignement supérieur soit actuellement embourbé. C'est dommage, car il répondait à une nécessité. Que peut faire l'école supérieure de pédagogie qui forme les instituteurs et les maîtres de l'Etat pour favoriser la mise en place des réformes nécessaires et chasser les dernières traces d'une société autoritaire ?

Réagir contre la lutte de classes à l'intérieur de l'ensemble du corps enseignant et faciliter l'avènement d'une époque où tous les maîtres se considéreront d'abord comme des éducateurs avant d'être spécialistes dans une matière fondamentale ou une matière *spéciale, pédagogues, professeurs de didactique... Il serait bon d'agir* vite pendant qu'il est encore temps.

SUEDE

Successiva val princip i sista ukas (Options successives : le principe de la dernière proposition relative aux études universitaires). — In : Skolvärlden, n° 4, 31 janv. 1969, p. 14.

La réforme des études dans la faculté des lettres et des sciences. Possibilités de choix des matières. Durée des études. Echecs et examens. Orientation des étudiants.

TCHECOSLOVAQUIE

MERICKA JIRI (Doc. Ing.). — **Vyvojové smery vysokého skolstvi technického** (Les tendances du développement de l'enseignement supérieur technique). — In : Pedagogika, n° 6, 1968, pp. 829-835.

La transition de la révolution technique à la révolution scientifico-technologique provoque des changements quantitatifs dans les études supérieures techniques. Dans la société, dans l'industrie aussi, bien que dans l'enseignement, le rôle de la science augmente en même temps que diminue celui de la recherche empirique. Dans les études techniques, caractérisées par un important accroissement quantitatif, *l'importance est de plus en plus sur les bases théoriques et moins sur les spécialisations* étroites. Elles doivent être nécessairement accompagnées par un travail indépendant et par un développement des capacités de création des étudiants.

Réformes de l'enseignement

ESPAGNE

Le « Livre Blanc » de l'enseignement en Espagne.

Le ministre de l'Education et des sciences a fait, devant le Conseil des ministres, un exposé sur le contenu de l'ouvrage « L'Education en Espagne », désigné sous

le nom de « Livre Blanc », et qui vient d'être présenté aux Cortès réunies en séance plénière.

Dans la première partie du Livre Blanc sont exposés, d'un point de vue critique, quelques-uns des problèmes les plus importants qui caractérisent actuellement le système espagnol, et qui sont en quelque sorte l'ébauche des exigences (dans le domaine éducatif) de la société de demain. La première constatation, de caractère général, c'est l'inadaptation du système actuel à la société moderne. La structure et l'organisation de l'enseignement ne diffèrent pas, dans leurs lignes d'ensemble, des principes fondamentaux de la Loi Moyano de 1857. Cette conception n'a absolument pas favorisé l'intégration harmonieuse qui doit caractériser un système pédagogique, et n'a pas tenu compte du fait que l'éducation est un processus continu.

De manière plus concrète, on peut considérer que le manque de coordination entre les différents degrés de l'instruction se manifeste sous divers aspects importants. Le passage de l'enseignement primaire au secondaire par exemple, est particulièrement brusque. Dans l'enseignement professionnel, les programmes ne sont pas synchronisés, avec ceux de l'enseignement secondaire général et la coordination avec d'autres niveaux de l'éducation est très réduite, ce qui fait que les possibilités de promotion y sont considérablement limitées pour les élèves. Dans l'enseignement supérieur, le maintien des études traditionnelles de longue durée, avec des programmes très rigides et différenciés, ne permet pas, non plus, de passer d'une spécialité à l'autre.

Désormais, la nouvelle politique éducative doit être fondée sur les principes fondamentaux suivants :

— Tout Espagnol aura droit à recevoir une éducation générale de base, et à bénéficier des mêmes possibilités d'accès à des études plus poussées, et ce, exclusivement en fonction de ses capacités et de sa vocation. L'enseignement primaire sera obligatoire et gratuit. L'enseignement secondaire sera aussi obligatoire et gratuit, dès que les conditions économiques et sociales le permettront.

— L'éducation est conçue comme un processus permanent tout au long de la vie de l'homme.

— L'enseignement aura pour point de départ des expériences significatives, en insistant sur l'activité pratique, la création et la spontanéité novatrice.

— La structure du système éducatif répondra à un critère d'unité et de coordination, permettant à l'éducation de se développer comme un processus continu, adapté aux étapes de l'évolution psycho-biologique de l'élève. Elle établira les spécialisations nécessaires pour satisfaire la grande diversité des aptitudes individuelles et les offres d'emploi et de main-d'œuvre.

— L'objectif fondamental de la politique éducative sera d'augmenter le rendement de tout le système éducatif, de façon qu'il réponde d'une manière efficace aux besoins actuels et aux besoins futurs (qui auront été l'objet de prévisions) de la société espagnole.

— L'Etat encouragera l'expansion et la modernisation de l'enseignement public et déterminera les moyens nécessaires pour stimuler la coopération et la participation de la famille, de l'église, des institutions, du Mouvement, des syndicats, des collectivités locales, des entreprises, des associations, des organisations sociales et des particuliers, à l'œuvre éducative.

La future organisation du système éducatif met en place les structures suivantes :

— enseignement pré-scolaire : écoles maternelles (durée deux ans) et classes enfantines (même durée) ;

— enseignement général de base : étape d'initiation (cinq ans) et étape moyenne (trois ans) ;

— enseignement secondaire : unifié et polyvalent (3 ans) ;

— enseignement supérieur : un an pour un cours commun d'orientation, trois ans pour le premier cycle et deux pour le second ;

— éducation d'adultes et promotion culturelle : cours systématiques et périodiques de perfectionnement et de recyclage d'une durée variable, pour les professions à tous les niveaux. Activités de promotion culturelle ;

— formation professionnelle : l'éducation générale de base, l'enseignement secondaire unifié et l'enseignement supérieur incorporeront la formation professionnelle appropriée comme partie intégrante de l'enseignement ;

— des programmes spéciaux seront étudiés pour l'éducation de la femme, ainsi que pour les Espagnols résidant à l'étranger.

Ce « Livre Blanc » qui traite aussi des programmes, des méthodes d'enseignement, de la formation des maîtres, est donc une analyse critique de la situation éducative, accompagnée de recommandations en vue de la restructuration complète de tout le système éducatif espagnol.

FINLANDE

CAVONIUS (G.). — **Lärarna och det nya skolsystemet** (Les enseignants et le nouveau système scolaire). — In : Skolnylt, n° 1-2, 15 janv. 1969, p. 8.

Les enseignants finlandais sont inquiets par la transformation des structures scolaires. La répartition des postes. Nouvelles exigences de compétences. Questions de traitement.

ITALIE

CARLOTRE. — Quante carenze nella scuola media (Que de carences à l'école moyenne). — In : Rassegna della istruzione secondaria, n° 11, nov. 1968, pp. 373 à 376.

Un bilan assez pessimiste des six années de vie de l'école moyenne nouvelle qui n'a pas répondu à toutes les attentes.

CARRARA (Mario). — **Il licee scientifico : come potrebbe essere** (Le lycée scientifique : comment il peut être). — In : Rassegna della istruzione secondaria, janv. 1969, n° 1, pp. 8 à 11.

Quelques propositions pour améliorer rapidement le lycée scientifique.

Ordinanza ministeriale del 10 septembre 1963 concernente la modalita di funzionamento del doposcuola nella sociala media statale (Texte de l'ordonnance ministérielle établissant les modalités de fonctionnement de « l'après-classe » à l'école moyenne d'Etat). — In : Orientamenti pedagogici, sept.-oct. 1968, pp. 1170 à 1177.

Oxilia L. Quertia. — Le classi differenziali : strumento di adattamento o di disadattamento ? (Les classes différentielles : instrument d'adaptation ou de désadaptation ?). — In : L'éducatore italiano, n° 9, 15 févr. 1969, pp. 13 à 15.

Les dangers ne manquent pas dans ces classes qui souvent restent trop extérieures aux besoins réels des enfants.

SCOCCTERA (Augusto). — **Insucesso nella pluriclasse** (l'insuccès des classes de niveaux inégaux). — In : Scuola e Citta, 1er janv. 1969, pp. 24 à 28.

L'expérience dans les écoles élémentaires se révèle décevante : elle ne fait que créer des noyaux d'indigence scolaire. Comment pourrait-on y remédier, dans le cadre de l'école intégrée ?

REPUBLIQUE FEDERALE ALLEMANDE

POPP (W.). — **Das 9. Schuljahr und die Ganztagesschule** (La 9e année scolaire et l'école à plein temps). — In : Die deutsche Schule, 61e année, cahier 3, mars 1969, pp. 169-170.

Plaidoyer pour l'école à plein temps en terminale du cycle supérieur de l'enseignement primaire en raison des possibilités d'éveil qu'offre un laps de temps plus vaste.

HARTMANN (W.). — **Die Freie Schule in den Niederlanden, ein Modell für die Bundesrepublik** (La liberté d'enseignement qui règne aux Pays-Bas est-elle un *modèle pour la République fédérale allemande ?*). — In : Pädagogische, Rundschau, 23e année, n° 1-2, janv.-févr. 1969, pp. 73-84.

La tradition de l'Etat autoritaire a conduit l'Allemagne à privilégier les écoles officielles au détriment des écoles libres, alors que les conditions sont devenues telles que les deux types d'enseignement peuvent à peine se différencier. Une société *pluraliste devrait être plus libérale avec les écoles libres* et leur accorder de larges subventions. L'exemple des Pays-Bas montre qu'un traitement sur pied d'égalité de ces deux types d'*écoles ne génerait en rien la planification.*

ROUMANIE

BLIDEANU (Eugen). — **Corelatia dintve scoala gencraia al celelaive grade de *invatamint*** (*Les rapports entre l'école générale et les autres niveaux d'enseignement*). — In : Revista de Pedagogie, oct. 1968, p. 32.

Dans l'école générale la répartition du temps d'enseignement sera la suivante :

— sciences : 32 % ;

— culture générale : 35 % ;

— éducation physique et esthétique : 20 % ;

— technique et *pratique* : 6 % ;

— divers : 7 %.

L'importance de la formation générale devrait éviter la spécialisation trop rapide.

Disciplines

1. — *EDUCATION CIVIQUE.*

ARGENTINE

LESCANO (R.F.). — **El educando y su contribucion al bienestar de la comunitad** (*L'élève et sa contribution au bien-être de la communauté*). — In : Revista de Educacion, n° 20, 1968, pp. 134-142.

Ce travail est le fruit d'expériences faites par l'auteur dans deux écoles rurales. Il y raconte de quelle manière il introduit ses élèves à l'étude de plusieurs matières, au moyen d'un projet qui finit par une exposition avicole scolaire. Il montre comment il encourage, au cours du projet, la vocation démocratique des élèves, en même *temps qu'il éveille chez eux l'amour du travail* des champs, aidant ainsi à leur établissement effectif en milieu rural. Il cherche aussi à influer sur la communauté villageoise au moyen de nouvelles activités qui se développent à l'école et au foyer.

AUTRICHE

NOVOTNY (Dr. H.). — **Zum Problem der Schülerselbstverwaltung** (Le problème de l'auto-gestion des élèves). — In : Eriehung und Unterricht, 119e année, cahier 2, *févr. 1969, pp. 97-103.*

Une bonne structure sociale de la classe est la condition nécessaire à l'auto-gestion. Le maître doit éviter toute attitude autoritaire et être coopératif. L'expérience réalisée dans une école viennoise en est *l'illustration. Certaines précautions* sont cependant à prendre et la tentative n'est pas toujours sans risque.

ETATS-UNIS

LARSON (R.), **JENSEN** (D.), **OLSON** (J.), **TOTDAHL** (O.). — ***Racism in Kindergarten ?*** (Le racisme à l'école maternelle ?). — In : The Elementary School Journal, janv. 1969, pp. 180-185.

Des tests réalisés parmi des enfants blancs et noirs dans les écoles maternelles des centres urbains ont permis de constater que l'attitude des très jeunes enfants reflétait celle de l'ensemble de la société y compris les préjugés raciaux.

Les *enfants noirs s'identifiaient* plus souvent à la race blanche que les blancs à la race noire. Les enfants blancs identifiaient en majorité les attributs positifs aux personnages-type de race blanche et les attributs négatifs aux personnages de race noire présentés dans le test, tandis que les enfants noirs n'adoptaient pas la classification *inverse. Il semble donc que le préjugé racial naisse d'abord chez les enfants* blancs et qu'au début de la scolarisation les enfants noirs admettent implicitement la position de faveur des enfants blancs. La co-éducation dès le bas-âge n'est donc pas un remède suffisant.

Adaptation des programmes à la pluralité des races.

Un bon nombre de pédagogues américains estiment que le contenu des manuels scolaires et des programmes — en particulier d'histoire — favorise la persistance d'une discrimination raciale aux Etats-Unis. Certains textes présentent une vérité tronquée ou même déformée qui fausse l'opinion des étudiants en particulier en ce qui concerne l'esclavage décrit plutôt comme une institution paternaliste que comme une tyrannie inadmissible. Dans les livres d'histoire, le rôle des Noirs dans l'évolution du pays reste totalement ignorée, de même que celui des autres minorités raciales vivant aux Etats-Unis. Les Noirs ont cependant joué un rôle important dans la Guerre Civile pour leur propre libération.

Pour remédier à cet état de fait, il est demandé une révision des programmes. Déjà les universités élargissent leur choix de sujets en histoire, en politique, en économie, en sociologie, en littérature et en art. Les étudiants peuvent désormais approfondir l'histoire des minorités en Amérique, l'économie politique de la discrimination raciale, la littérature noire américaine contemporaine, la contribution des Noirs en musique et dans tous les domaines culturels, le folklore noir d'Amérique, la sociologie des relations inter-raciales, l'ethnologie africaine. Ces cours ayant

pour centre d'intérêt le Noir américain sont proposés dans des universités qui peuvent avoir une très forte majorité d'étudiants blancs. Certains sujets ont été ajoutés aux programmes de sciences humaines à la demande des étudiants eux-mêmes, d'autres proviennent de l'initiative des directeurs de facultés.

Un soutien financier est également apporté aux universités pour accueillir des candidats noirs, indiens ou mexicano-américains dont les moyens et même les résultats scolaires ne permettaient pas a priori d'envisager un tel effort, mais dont l'intelligence est décelée par les tests. Le résultat de cette expérience est positif. Des bourses de doctorat, plus nombreuses sont également accordées aux étudiants noirs, en particulier par la Fondation Ford.

On espère ainsi réduire le fossé qui sépare actuellement les étudiants de couleur des Blancs sur le plan de l'éducation et reconnaître aux Noirs un passé et un avenir propres.

FRANCE

La participation à l'école. — In : Education et développement, n° 40, sept. 1968, 78 p.

Selon Roger Cousinet, seule une véritable co-gestion éducative peut permettre l'éducation nouvelle. Incompatibilité de la notion de co-gestion avec l'autorité unilatérale qui implique la notion de l'examen. Substitution à cet examen, où le maître est le seul juge, d'un co-examen qui pourrait établir la véritable cogestion éducative.

Projet de structures de participation dans les lycées : il s'agit d'associer efficacement et activement à l'œuvre d'éducation tous ceux que celle-ci concerne, comme un moyen de formation du caractère des élèves : développement du goût de l'initiative et de la responsabilité, de l'esprit d'équipe, de la solidarité, de l'intérêt général et du service désintéressé, et de l'esprit critique. Participation et contestation, séparément aboutissent à l'irresponsabilité. Pas de citoyens, pas de démocratie, sans la participation à l'école.

Présentation des structures proposées à titre d'exemple et examen des attributions du chef de l'établissement, dans ce système fondé sur la participation ; rôle de différents comités.

Mais pour que cette participation soit effective, il faut que soient réunies certaines conditions relatives à la qualification des représentants et au fonctionnement des organismes dont ils feront partie. Cette participation n'est pas une technique d'organisation mais une dynamique qui doit transformer toute la vie de l'école, du lycée, de la faculté.

Rénovation pédagogique par la coopération scolaire. — In : CRDP, Lille, janv. 1969.

Il s'agit de quelques témoignages des expériences dans le domaine de la coopération scolaire à différents niveaux.

La coopération doit faire acquérir aux maîtres un esprit de recherche et s'ouvrir sur des activités créatrices pour éviter la routine, et pour mieux réussir un climat propice à cette expérience, pour développer chez l'enfant l'intérêt pour la chose publique, le sentiment de la vie en société.

Analyse des obstacles et des réalisations possibles dans ce domaine : l'organisation complexe d'une classe entièrement coopérative ne peut en aucun cas être réglée par le seul maître et suppose de la part de chaque membre du groupe l'esprit de responsabilité et d'initiative. Un des buts de cette éducation consiste à ce que l'enfant puisse se passer du maître et apprenne à agir sur le groupe, faire l'appren-

tissage de la démocratie, de la responsabilité, de la solidarité : c'est une prise de conscience de la communauté scolaire.

Il est nécessaire de préparer l'élève à la vie civique par l'information, par certaines connaissances indispensables à la compréhension du milieu, de la vie nationale et internationale, par l'analyse et la discussion de certaines idées maîtresses, etc. ; de lui faire comprendre, qu'en tant qu'élève, il participe à une vie collective. Cette action continue en groupes ne semble pas étouffer la personnalité naissante de l'enfant, bien au contraire, « le groupe étaie solidement l'individu ».

La coopérative appliquée aux diverses disciplines : l'étude des mathématiques modernes, par *exemple, permet à l'enfant de prendre conscience des structures* plus générales. La socialisation des trouvailles, des acquisitions permet de réaliser un travail de synthèse plus rapide que l'accumulation laborieuse des recherches individuelles.

En général, le but consiste à intéresser tous les élèves à chacune des disciplines tout en essayant de les faire participer activement à la vie de la classe. Pour cela, le guide (qui est le maître) doit être discret, et les discussions, aussi ouvertes que possible.

3. — *EDUCATION SEXUELLE.*

REPUBLIQUE FEDERALE ALLEMANDE

L'éducation sexuelle en République fédérale allemande.

Le 3 octobre 1968, la Conférence des onze ministres de l'Education de la République fédérale a recommandé l'introduction d'une éducation sexuelle dans tous les établissements scolaires, primaires, secondaires et techniques, faite selon les modalités, ci-dessous exposées.

L'éducation sexuelle des enfants appartient en premier lieu aux parents, mais concerne aussi l'école, lieu d'enseignement et d'éducation.

L'école vise à donner une connaissance objective et méthodiquement élaborée des faits qui permet de comprendre les phénomènes, d'en parler correctement et de se former un *jugement sur leurs manifestations inhabituelles. Elle doit contribuer à* développer chez les jeunes la conscience de leur état d'homme ou de femme, et le sens de leurs responsabilités. Elle soutient les efforts des communautés religieuses, philosophiques.

Le maître ne doit pas se borner à exposer les faits, mais il doit répondre aux questions des élèves, de façon objective et adaptée à leur compréhension. Il peut s'aider des moyens audio-visuels. L'enseignement sera commun à la classe où se fera en petits groupes. Les parents devront être tenus au courant des connaissances enseignées durant les réunions de parents d'élèves de façon à ce que les efforts de la maison et de l'école puissent être coordonnés.

L'enseignement doit être donné progressivement dans les différentes classes. Dès la première année, l'enfant connaîtra la différence entre les sexes et le secret de la naissance. En 9e et 10e année par exemple, on traitera des aspects biologiques, sociaux, juridiques, éthiques des problèmes de la sexualité (ainsi que de la contraception) et de la famille.

Il n'y aura pas une matière appelée éducation sexuelle à proprement parler. Ses divers aspects seront enseignés par les disciplines concernées (biologie, hygiène, puériculture, initiation sociale, matières littéraires et artistiques, religion...). Des cours, des réunions de travail et des livres faciliteront aux maîtres cette nouvelle tâche.

Il faudra attendre que les parlements des différents Länder acceptent le principe de l'éducation sexuelle et les modalités proposées pour que ce nouvel enseignement entre dans les faits.

EBERT (W.). — Bemerkungen zum Kunstunterricht in der Grundschule (Remarques concernant l'enseignement artistique à l'école primaire). — In : Die deutsche Schule, 61° année, cahier 3, mars 1969, pp. 157-168.

Il faudrait en finir avec la conception de l'enseignement artistique née au début de ce siècle. La Reformpädagogik voyait en lui le pôle équilibrateur d'un programme jugé trop intellectualiste, destiné à maintenir l'irrationnel, l'affectivité à l'école. En fait, il serait préférable de l'intégrer dans l'ensemble et de développer la réflexion artistique, prise de conscience de ces propres intentions de création et recherche des moyens de les réaliser, contemplation des objets et des phénomènes esthétiques.

SUEDE

Fortbildning nöduändig (Le recyclage est nécessaire). — In : Skolvärlden, n° 2, 17 janv. 1969, p. 10.

L'enseignement artistique dans la nouvelle école : partie théorique et partie pratique. Le recyclage est nécessaire pour compléter la formation théorique des enseignants.

5. — LANGUES ETRANGERES.

CANADA

Donner au français sa place dans l'enseignement. — Commission d'enquête sur le bilinguisme. — In : Canada d'aujourd'hui, n° 7, avr. 1969, pp. 1, 4, 8.

Il est nécessaire que les minorités linguistiques — anglophones au Québec, francophones partout ailleurs — puissent bénéficier d'un enseignement approprié dans leur langue maternelle et correspondant à leurs propres besoins culturels tout en apprenant en seconde langue, dès l'école primaire, la langue majoritaire afin de ne pas se trouver handicapés pour la recherche d'un emploi et l'insertion dans la société locale. Les cultures étant différentes, les programmes doivent aussi être variables. Traduire un manuel anglais pour une école de la minorité francophone serait une erreur sur le plan culturel. Les minorités subissant la pression de la société majoritaire doivent trouver une compensation linguistique à l'école, grâce à un enseignement de haute qualité, si elles veulent conserver leur personnalité.

Dans les provinces anglophones, il faudrait que des écoles normales spéciales soient fondées pour former des enseignants de langue officielle minoritaire. L'Ecole Normale de Moncton (francophone) existe déjà dans le Nouveau Brunswick, elle doit se développer.

Les universités doivent également offrir des cours dans la langue minoritaire. Faute de pouvoir créer des universités françaises partout (ce serait trop onéreux), on doit dans chaque zone développer une université ou un secteur d'université francophone qui pourra attirer les candidats issus de régions voisines. Il faudra pour cela fournir des subventions aux dites universités ou aux gouvernements provinciaux et aux étudiants obligés de se déplacer.

« La dualité culturelle est un élément fondamental de l'identité du Canada » qu'il faut protéger et non combattre.

FRANCE

ROUCHETTE (M.). — **Principes et modalités d'une réforme de l'enseignement de la langue française à l'école élémentaire.** — In : *Bulletin de la société française de pédagogie*, n° 168, avr. 1968, pp. 1 à 24.

Analyse et critique du programme actuel et constat de la distance existante entre les résultats que font apparaître des recherches *objectives et la progression prévue* pour l'école élémentaire. D'où la nécessité d'un appel à la simplicité par des allégements du programme, mais aussi recherche *d'une pédagogie nouvelle* appliquable par la majorité des maîtres.

Dans un premier temps il suffit de constater, de manipuler, de partir de l'usage et non de la règle. Ensuite, il est souhaitable d'échapper à la dispersion et au morcellement et de créer ou maintenir chez l'enfant le besoin d'expression.

Le rôle et la mission des écoles normales pourraient être déterminants dans les indispensables stages de perfectionnement.

L'enseignement de la grammaire. — Brochure n° 55, 1969, Institut pédagogique national, 112 p.

Un stage consacré à « l'enseignement de *la grammaire » s'est déroulé au Centre* international d'Etudes pédagogiques de Sèvres du 22 au 26 janvier 1968. L'Institut pédagogique national publie dans cette brochure *le texte des conférences de ce* stage.

Il existe une distance importante entre la réalité, les résultats des recherches objectives et la progression grammaticale prévue pour l'école élémentaire : ainsi, dans un premier exposé, M. Rouchette précise les connaissances grammaticales que devrait posséder un enfant à l'entrée en 6°.

Après cette base de départ, on passe à l'examen de l'itinéraire que l'élève doit *parcourir jusqu'à la troisième* : il s'agit d'un enseignement fondé sur l'alternance de l'analyse et de la synthèse. Exprimer, créer, construire, même au niveau des exer*cices les plus humbles, ne* doit pas être pour l'élève moins important que la recherche des composantes d'un ensemble.

Le texte de Laffite-Houssat traite la pédagogie de la grammaire *dont le principe peut* se résumer ainsi : pas de grammaire pour la grammaire, mais la grammaire uniquement en vue de la langue et du style.

Traitant de la pédagogie de l'orthographe, Bernard Coppey analyse l'utilité de l'orthographe et de la dictée et conseille de ne pas séparer arbitrairement la grammaire et la stylistique, le fond et la forme, de faire en somme une « étude de la langue » au lieu de se limiter à une correction hâtive.

L'analyse et l'enseignement du français contemporain sont inséparables également de la linguistique moderne ; Jean Dubois explique pourquoi la linguistique *moderne débouche nécessairement* sur une révision totale des objectifs mêmes de l'enseignement de la langue.

Les deux derniers textes « Analyse logique, analyse grammaticale » par *Edouard* Cuq et « Essai de défense de la grammaire » par Roger Dumaine tout en insistant sur la nécessité de la grammaire comme instrument de maîtrise et d'expression, soulignent cependant en guise de conclusion, qu'elle est faite pour l'enfant et non l'enfant pour la grammaire.

Une expérience d'enseignement littéraire moderne en seconde A4. — In : Education et développement, n° 44, janv. 1969, pp. 11 à 27.

Texte du rapport rédigé par les professeurs qui ont mené cette expérience pédagogique qui les a conduits à être « à côté des élèves, derrière eux, plus souvent qu'en face »... ; critique de la notion de « textes anciens traduits » ; bases, programme, objectifs et déroulement de l'expérience.

7. — *MATHEMATIQUES.*

ECOSSE

Les groupes d'aptitude mixte en mathématiques.

Au cours d'une conférence qui eut lieu au Collège de pédagogie d'Aberdeen, 120 professeurs et directeurs se réunirent sous la direction du Conseil écossais des mathématiques et de l'Association de mathématiques d'Aberdeen ; les professeurs ont formulé leurs opinions en ce qui concerne le problème du cours commun de mathématiques dans le premier cycle secondaire. Dans ce cours commun, on a instauré le regroupement des élèves d'aptitude élevée moyenne et faible. Ce mélange a l'avantage que les élèves les plus faibles ne se sentent plus rejetés, condamnés a priori. Mais les professeurs estiment que ce système ne doit fonctionner que pendant la première année, afin de permettre de tester sérieusement l'aptitude des élèves, de révéler certains dons tardifs. Ensuite, il est nécessaire de diviser les élèves en trois niveaux et d'enseigner chaque sujet à plusieurs degrés de complexité, sinon les meilleurs élèves sont handicapés ultérieurement pour atteindre un niveau élevé en mathématiques.

Les cours de mathématiques proposés actuellement dans les premières années du secondaire, prévus pour satisfaire un large éventail de capacités, ne conviennent pas réellement au tiers supérieur des élèves. De nouveaux programmes devront être mis à l'étude. Les 15 ou 20 % d'élèves les plus faibles doivent être placés dans une classe séparée si l'on veut résoudre les grandes difficultés pédagogiques issues d'une hétérogénéité des aptitudes.

Dans l'état actuel des programmes et des moyens d'enseignement, il semble que les meilleurs élèves soient plutôt défavorisés par un cours commun du moins en mathématiques.

FRANCE

Mathématiques en 6°. Expérimentation et nouveaux programmes. — Paris, Institut Pédagogique National, Coll. « Recherches pédagogiques », 1969, 100 p.

Compte-rendu des expériences concernant l'enseignement des mathématiques modernes, à Paris, dans une cinquantaine d'établissements, dans les classes de 6°, en ce qui concerne les programmes, le travail en équipe, l'expérimentation pédagogique et la formation continue, la suppression des barrières tant horizontales que verticales, les conditions matérielles.

Compte rendu d'expériences régionales : l'analyse des conditions de l'expérience, réaction des personnes impliquées directement ou non dans l'expérience, l'organisation du travail au sein de l'équipe ; propositions pour améliorer les résultats et les conditions de travail.

Opinion des maîtres, des parents, analyse du travail au sein de l'équipe.

Notes sur la coopération des psychologues et des enseignants dans le cadre des expériences didactiques.

Un enseignement de mathématiques qui ne serait qu'un enseignement de techniques *mathématiques faillirait à sa mission essentielle* : l'éducation de l'homme de demain.

La prolongation de la scolarité nous permet d'intervertir les objectifs : réserver les techniques jugées essentielles pour *la fin de la scolarité et centrer l'effort* des premières années sur le développement des « disponibilités » ou des aptitudes.

MERCIER (R.). — **Remarques et suggestions sur l'enseignement de la biologie en classe de 6°.** — Association des professeurs de biologie-géologie de l'enseignement public, n° 1, 1969, pp. 103-117.

Exposé des nouvelles tendances de l'enseignement de la biologie et des principes de l'initiation expérimentale. Analyse de quelques-uns des sujets pouvant être traités en 6°.

GRANDE-BRETAGNE

TOPHAM (Paul). — **Field work** (*Les exercices champêtres*). — *In : Education*, 21 mars 1969, pp. 374-376.

Il existe en Grande-Bretagne des centres d'étude de la nature (« Field study centres ») où les professeurs peuvent emmener leurs élèves pour étudier le milieu rural, le sol, la végétation, etc. Des sortes de « réserves » naturelles sont délimitées *et présentent chacune un intérêt spécifique. Tous les éléments à observer* sont accessibles à pied. Un minimum d'équipement technique est nécessaire. Avec les élèves de 17 à 18 ans les professeurs organisent des visites dans des comtés plus éloignés qui peuvent nécessiter *un arrêt dans une Auberge de la Jeunesse.*

Pour les élèves plus âgés et intéressés, des stages facultatifs d'une semaine sont organisés dans neuf centres ruraux sous la direction d'un responsable et de nombreux assistants licenciés.

Le stage est payant.

Technologie de l'enseignement

AUTRICHE

TRIBL (Dr. E.). — **Sinn und Grenzen der Erziehungsmittel** (Sens et limites des *moyens d'enseignement*). — *In : Erziehung und Unterrich*, 119e *année, cahier* 2, févr. 1969, pp. 87-90.

Il est très difficile de faire une étude systématique des moyens d'enseignement qui aboutirait à les recommander dans tel ou tel cas, car l'utilisation de ces moyens dépend du maître qui les emploie, de l'enfant à qui ils s'adressent et des buts que *l'on veut atteindre. C'est par sa personnalité propre surtout que le maître agirait* sur l'enfant et en plaçant un intermédiaire entre ce dernier et lui il romprait ce contact.

DANEMARK

KALLEHAVE (B.). — **Av - midler ingen mirakelkur, men ajoujoring af skolens poed. verktoj** (Les moyens audio-visuels ne sont pas une panacée, mais une mise à jour des moyens pédagogiques de l'école). — In : Folkeskolen, n° 5, p. 188, 7 févr. 1969.

La place des moyens audio-visuels dans l'enseignement moderne. Le rôle des enseignants. L'utilisation rationnelle et efficace des moyens.

ECOSSE

Learn about of computers (Initiation à l'emploi des ordinateurs). — In : The Scottish Educational journal, 7 mars 1969, pp. 235-236.

Trois ordinateurs vont être installés à Edimbourg ou à Glasgow en collaboration avec les écoles normales et les universités. Les professeurs en exercice pour faire des stages pratiques de programmation : ils apprendront à utiliser les machines et à élaborer des programmes dans leur propre discipline. Les élèves professeurs et les étudiants de l'université seront également familiarisés avec les ordinateurs.

Le Comité Bellis recommande que les professeurs soient rapidement habitués à employer un « langage machine » de niveau supérieur après quelques mois d'adaptation, grâce à un langage simple de « pseudo machine ».

Les écoles de la région pourront également profiter de certains équipements annexes.

ESPAGNE

MICO BUCHON (José). — **La nueva cultura audiovisual y sus problemas** (La nouvelle culture audio-visuelle et ses problèmes). — In : Educadores, n° 52, mars-avril 1969, pp. 273-289.

La culture audio-visuelle succède peu à peu à la culture traditionnelle (culture d'idées et de sélection).

L'écrit disparaît au profit de l'image. Un nouveau langage apparaît. Comme dans toute adaptation à une culture différente, il faudra faire des efforts pour comprendre et contribuer à une orientation satisfaisante, celle de la culture des instruments audio-visuels.

CASTELLANOS COLOMO (Enrique). — **Nuevos metodos de ensenanza en Espana** (Nouvelles méthodes d'enseignement en Espagne). — In : Boletin, n° 29, mars 1969, pp. 35-40.

Etude des différentes méthodes modernes d'enseignement utilisées avec succès en Espagne. Ce sont : l'enseignement par correspondance, le cinéma éducatif, l'enseignement programmé, les machines à enseigner, la radio et la télévision éducatives. Un chapitre spécial est consacré à l'éducation d'adultes qui viennent d'apprendre récemment à lire et à écrire.

ETATS-UNIS

Les audio-bus scolaires.

Dans les régions agricoles où la population est très dispersée, les enfants américains doivent prendre l'autobus pour rejoindre l'école commune et certains d'entre eux passent jusqu'à deux heures quotidiennes en transport.

Pour remédier à la monotonie et à la perte de temps, les Etats de Pennsylvanie et du Colorado ont décidé d'équiper les autocars de magnétophones et d'écouteurs individuels qui permettent aux élèves d'écouter un programme de leur choix.

Chaque autocar possède plusieurs programmes portant sur divers sujets littéraires, scientifiques ou historiques et des conversations divertissantes, qui durent de quinze à soixante minutes. Dans le Colorado, les programmes sont beaucoup plus nombreux et s'adressent à différentes catégories d'âges. Les enfants peuvent choisir également le « voyage guide » : l'émission décrit la région traversée d'un point de vue géographique, géologique, historique, etc. Ils peuvent écouter des pièces de théâtre ou de la musique.

L'audio-bus connaît un réel succès et l'on envisage de l'étendre aux autres Etats américains.

MEYER (James A.). — **Programed learning : Education's turkey ?** (L'enseignement programmé : un leurre ?). — In : Education digest, janv. 1969, pp. 8-9.

L'enseignement programmé n'a pas répondu aux espoirs de révolution pédagogique mis en lui ; pour plusieurs raisons :

Cette méthode a été diffusée bien avant que les programmes adéquats soient mis au point. Les machines ne peuvent que véhiculer des informations et non apprendre à la place de l'élève. Les machines apportent à l'élève un supplément d'effort à fournir pour son utilisation. Elles n'aident pas vraiment l'enfant retardé parce que le rythme des séquences, le niveau de lecture sont souvent au-dessus des moyens de l'enfant. Une certaine monotonie ressort de l'enseignement programmé et aussi une fatigue parce que l'effort de concentration exigé est trop grand.

Il faut réviser les programmes actuels.

FRANCE

La radio-télévision scolaire. — In : Cahiers pédagogiques, n° 80, févr. 1969, 104 p.

L'émission de télévision scolaire s'impose comme une forme pédagogique nouvelle irréductible. Dès lors, on note au niveau général de la conception, les deux écueils majeurs qui guettent la TV scolaire : la réduction de la pédagogie à la transmission d'un savoir d'une part et la réduction de la télévision à une technique véhiculaire de l'autre.

Pour échapper à ce double danger, il faut un apprivoisement réciproque. D'une part, ne pas céder aux facilités du spectaculaire, d'autre part, ne pas exporter sur l'antenne les ronronnements des classes.

Une collaboration est nécessaire entre le professeur qui apporte son savoir et le réalisateur pour le traduire en langage d'images.

Deux séries de problèmes apparaissent alors selon que la question est envisagée par ceux qui s'en servent et par ceux qui la font. Les deux premiers articles de ce numéro examinent respectivement ces deux points de vue et leurs expériences pratiques.

Des exemples d'utilisation de la RTS en France et dans quelques pays étrangers donnent une vue d'ensemble et complètent ce tour d'horizon.

REPUBLIQUE FEDERALE ALLEMANDE

CAPPEL (Prof. W.). — **L'« Institut für Film und Bild » et le public.** — In : Audio-visual media (revue internationale), vol. 2, n° 2, été 1968, pp. 54-60.

Une production efficace de l'Institut est subordonnée à un courant à échanges continu entre les utilisateurs et lui. Cependant les enseignants et les étudiants ne se rendent pas toujours compte des possibilités que leur offrent les moyens audio-visuels et de l'aide qu'ils pourraient leur apporter.

ROUMANIE

IOVU (Mircea). — **Cunostinte tehnice si tehnologice feutvu studentii economisti** (Les connaissances techniques et technologiques nécessaires aux étudiants économiques). — In : Revista învàtàmîntului superior, oct. 1968, p. 33.

L'auteur propose un cours de technologie générale à l'usage des étudiants en économie politique, qui, pour ceux qui se spécialisent en économie industrielle, comprendrait trois parties : matériaux de base, procédés de fabrication et appareils, technologie chimique, métallurgie.

UNION SOVIETIQUE

KLJUKVIN (Ju. G.). — ***Didakticeskie sistemy i effektivnost' kompleksnogo programmirovannogo obucenija*** (Des systèmes didactiques et l'efficacité de l'enseignement programmé complexe). — In : Srednee Special'noe Obrazovanie, n° 12, déc. 1968, pp. 12-16.

Evaluation du progrès réalisé depuis l'introduction de l'enseignement programmé dans le collège technique de construction de machines-outils à Krasnodar. Figurines.

MIHAJLOVA (N.). — ***Ucit' zaocnika rabote s knigoj*** (Il faut apprendre aux élèves des cours par correspondance comment travailler avec les livres). — In : Srednee Special' noe Obrazovanie, n° 12, déc. 1968, pp. 17-22.

Conseils pratiques pour l'utilisation de la littérature concernant les diverses disciplines des cours par correspondance de l'enseignement technique secondaire en Union Soviétique.

Orientation scolaire et professionnelle

ARGENTINE

RUIZ CORREA DE PISANO (Olga). — **Las tecnicas informativas en el proceso de la orientacion vocacional** (Les techniques d'information dans le processus de l'orientation de la vocation). — In : Revista de Educacion, n° 20, 1968, pp. 61-66.

Description d'une expérience sur les techniques d'information en vue de l'orientation de la vocation au niveau primaire. L'auteur a employé les techniques de la dynamique des groupes, afin de faire jouer un rôle actif à l'élève. On constate souvent chez les enfants un manque de connaissances sur les études secondaires et leurs possibilités futures. Sous la coordination du psychologue les groupes ont fait eux-mêmes la recherche de renseignements et cette tâche a motivé des situations favorables au dialogue et à la réflexion. Des diapositives, des films, des visites aux écoles techniques ont été des instruments efficaces du travail des élèves. On organise parallèlement des groupes de parents afin d'obtenir une attitude favorable au choix de carrière fait par leurs enfants. On souligne finalement l'importance que revêt la participation active de l'école et en particulier des maîtres au processus de l'orientation de la vocation.

BELGIQUE

VANBERGEN (P.). — ***Problèmes de méthodes.*** — In : Bulletin d'information, 4° année, n° 2, févr. 1969, pp. 1-14.

L'orientation des élèves ne peut se faire valablement à 12-13 ans. Ils sont d'une part en pleine évolution et l'on ne peut prévoir leur développement. D'autre part les juger d'après leurs acquisitions en fixant arbitrairement un niveau, c'est dans l'enseignement, mettre l'accent plus sur la quantité que sur la qualité. On connaît en outre les phénomènes émotionnels qui s'attachent à la compétivité. Si l'on veut orienter les enfants et non sélectionner, l'attention se portera au contraire vers les méthodes permettant un enseignement à la fois plus individualisé et plus socialisé.

FRANCE

Normes pédagogiques et problèmes d'orientation scolaires. — In : BINOP, numéro spécial, 1968, 186 p.

Il s'agit de préciser certains aspects des rapports qui apparaissent entre les modalités de l'orientation et le milieu scolaire, avec l'espoir qu'ils peuvent être modifiés et que leur amélioration permettra de surmonter quelques unes des difficultés qui gênent parfois la poursuite des études ou l'« accès à tel type d'enseignement ».

Malgré la diversité des réponses, des communs dénominateurs apparaissent : ils servent à envisager certaines conséquences pour l'orientation scolaire et professionnelles, à dégager quelques implications psycho-pédagogiques ainsi que des perspectives de recherches.

GRANDE-BRETAGNE

FERGUSON (R.M.). — **Proficiency Tests in Farm Crafts** (Tests de compétence pour les travaux agricoles). — In : The Technical Journal, févr. 1969, pp. 13-15.

Depuis l'application de la « loi sur la formation industrielle » (« Industrial training act ») l'emploi des tests de compétence s'est généralisé. Mais l'initiative de ces tests revient aux organismes de l'agriculture et date de 1947. Les tests agricoles concernent les aptitudes pratiques du candidat. L'examinateur observe la réalisation d'une tâche et peut poser ensuite des questions orales pour commenter les procédés du candidat. Les tests peuvent s'appliquer à toutes les activités liées à la ferme (entretien des machines, des troupeaux, travail de la terre, horticulture, etc.). Mais l'auteur considère que l'organisation des épreuves est inadéquate car actuellement les périodes d'instruction sont nettement trop réduites. Beaucoup de jeunes fermiers retournent dans leurs terres après un enseignement succinct et acquièrent une pratique qui n'est pas forcément la meilleure. Ils reviennent ensuite passer les épreuves. Il serait nécessaire d'organiser une première période de cours théoriques suivie d'un premier test de vérification ; le test définitif de compétence serait subi après une période de travail pratique et d'expérimentation. Le « Plan national des tests de compétence » a déjà beaucoup fait pour améliorer et superviser les examens de contrôle dans l'enseignement agricole.

ITALIE

CENSIS. — Primi appunti sull'evoluzione del rapporto tra la scuola e la struttura dell' occupazione e sui nuovi rapporti di programmazione scolastica (Premières notes sur l'évolution du rapport entre l'école et la structure de l'emploi et sur les nouveaux problèmes de la programmation scolaire). — In : Quindicinale di note e commenti, n° 89, 15 févr. 1969, pp. 144 à 147.

ROUMANIE

TIMAR (Bela). — **Orientarea absolventului de licen càtre facultàtile agronomice** (L'orientation du bachelier vers les facultés d'agronomie). — In : Revista învàtàmîntului superior, sept. 1968, p. 53.

Une enquête sociologique parmi 331 étudiants de la faculté de médecine (vétérinaires) et d'agronomie sur les motifs de leur choix montre l'importance excessive du hasard dans le choix des étudiants.

Formation professionnelle et éducation permanente

EUROPE

JANNE (H.). — **L'éducation permanente, facteur de mutation du système d'enseignement actuel.** — Conseil de la coopération culturelle. Comité de l'éducation extra-scolaire, Strasbourg, févr. 1969, 34 p.

L'éducation des adultes a été, jusqu'ici, le simple prolongement des études de l'adolescence. Mais quand elle aura pris place dans le processus de l'éducation permanente, elle provoquera fatalement par ses buts, ses méthodes, son climat, ses exigences fonctionnelles, la mutation radicale du système scolaire actuel. Edifié dans des sociétés traditionnelles, à dominante agraire et d'une grande stabilité, celui-ci s'avère de plus en plus inadapté aux exigences nouvelles des « *sociétés en changement* » que sont nos *sociétés industrielles. Car les améliorations* qui lui sont apportées le sont dans la seule logique de ses propres structures, source constante d'inertie.

L'impulsion au changement ne pourra venir que de l'extérieur où va se construire, parallèlement au régime scolaire d'aujourd'hui un système nouveau de diffusion *des connaissances, système « non formel » au sens de « non scolaire »* et qui, peu à peu, se mettra en mesure de prendre la relève du système ancien qu'il débordera progressivement.

Une telle évolution entraînera nécessairement des conséquences majeures sur le contenu et les méthodes de l'éducation. La plus importante sera sans doute, avec « *l'orientation polyvalente* des formations en vue de diplômes plus diversifiés et moins liés à une branche classique de la technique et du savoir », « la fin de l'encyclopédisme dans la formation de base » dont l'allongement jusqu'à 18 ou 20 ans aura pour effet, en *particulier, d'éliminer la désalphabétisation, aujourd'hui* constatée chez tant de conscrits. Visant à développer les capacités d'assimilation, à créer « l'aspiration à apprendre » et à inculquer des méthodes intellectuelles et techniques plutôt que des connaissances, cette formation devra être allégée et comporter, à toutes les étapes, des options multiples. Tout ce qui est « informatif » sera d'ailleurs diffusé par les mass media et non plus par les institutions d'enseignement ; il s'agira donc d'apprendre où et comment s'informer, comment choisir, intégrer entre elles et traiter les informations.

Autres conséquences à long terme, la suppression de la *durée d'études statutaire* et la possibilité pour un adulte de les reprendre à tout moment, dans sa vie professionnelle.

Aspects « futuristes » dira-t-on : pas plus que ne l'était la campagne pour l'instruction obligatoire qui parut, à ses débuts, révolutionnaire et utopique.

FRANCE

BALAZS (G.), **POUPART** (A.). — **Les jeunes filles en formation professionnelle devant le travail.** — In : Revue française des Affaires sociales, oct.-déc. 1968, 140 p.

L'emploi féminin n'a pratiquement pas varié depuis cinquante ans : le taux de participation des femmes est stable, environ une femme sur trois est active. Mais, cette population active féminine a subi une évolution qualitative, sinon quantitative : *elle serait, selon le recensement de 1968, de plus en plus qualifiée* et le pourcentage des femmes mariées et mères de famille exerçant un métier aurait considérablement augmenté (50 % de plus de mères d'un enfant, 80 % de plus de mères de deux enfants), ce qui confère un intérêt nouveau à la notion de *travail* « à temps partiel ».

Dans ces perspectives, la *formation professionnelle pratique* et les débouchés apparaissent insuffisants et les difficultés d'insertion dans le monde du travail suscitent chez les jeunes filles une certaine inquiétude, en même temps qu'un grand nombre d'entre elles perçoivent déjà le mariage et l'éducation des enfants comme l'obstacle majeur à la poursuite d'une activité professionnelle qu'elles imaginent tout à fait à *l'image de celle des garçons.*

Cette pré-enquête du Centre d'études et de recherches sur les conditions d'emploi *et de travail des jeunes du ministère des Affaires* sociales sera suivie d'une étude longitudinale portant sur des jeunes saisies en fin de formation d'une part, en situation de travail d'autre part, afin de confronter, dans le temps, attentes et réalisations.

L'éducation permanente. — In : Les amis de Sèvres, n° 1, 1969, 95 p.

Promouvoir l'adulte, c'est *le rendre plus apte à vivre dans une société moderne* ; c'est lui permettre d'utiliser ses loisirs de façon plus intelligente et plus utile.

Le *but de l'éducation permanente* et de promotion sociale est à la fois économique, social, technique, civique et humain.

En résumé, l'éducation permanente tend à accroître le capital de connaissances, d'informations et d'habiletés d'un individu, c'est favoriser son adaptabilité, et sauvegarder son autonomie d'homme libre et responsable.

Les moyens et les méthodes pour réussir une entreprise de cette sorte devront être imaginés puis essayés. La routine scolaire devra faire place au travail en *groupe, car l'une des plus grandes difficultés dans la formation postscolaire réside* dans le rapport des formes en présence constitué par le couple enseignant-enseigné.

Il restera encore à abolir la discontinuité entre la sortie de l'école et l'enseignement des adultes pour que l'on puisse réellement et définitivement parler d'éducation permanente.

La formation des adultes ne saurait plus se passer de l'enseignement programmé *dans un proche avenir.*

Dans certaines conditions d'emploi, la télévision pourrait constituer un puissant *moyen au service de la* promotion du monde rural.

Le choix n'est plus entre l'accroissement du revenu et la diminution du temps de travail. Il s'agit d'organiser le temps entre travail, éducation et loisir de telle sorte que l'éducation soit la clef de voûte d'un système en quête d'efficacité et de culture.

GRANDE-BRETAGNE

SIMPSON (J.A.). — **Permanent education. England and Wales** (L'éducation permanente en Angleterre et au Pays de Galles). — Conseil de l'Europe, Strasbourg, févr. 1969, 33 p.

J.A. Simpson fait le point sur l'éducation permanente en Grande-Bretagne. La première partie de cet exposé contient une définition de la notion d'« éducation permanente » telle que les autorités de l'éducation britanniques la conçoivent. L'auteur remarque au passage que le terme de « permanent » qui signifie en anglais « durable » et en quelque sorte « indélébile » a souvent provoqué des erreurs d'interprétation. Les rapports entre l'éducation et le milieu social, culturel, les loisirs sont ensuite évoqués.

La seconde partie du rapport concerne les moyens d'encourager l'éducation permanente à partir du niveau secondaire.

L'auteur signale les possibilités de recyclage offertes aux enseignants par le ministère de l'Education, les Instituts de pédagogie et les autorités locales, les cours techniques et professionnels accessibles aux travailleurs apprentis ou adultes, le soir à mi-temps ou en week-end (« cours sandwich »). Seule l'université conduisant aux diplômes traditionnels exige une scolarité continue de trois ou quatre ans à plein temps. L'« Université ouverte » offrira à partir de 1971 une solution compensatoire pour l'éducation post-scolaire.

Problèmes européens et internationaux des universités

EUROPE

La coopération universitaire et inter-universitaire dans la promotion du développement. — Rapport du Comité de synthèse du Colloque de l'A.U.P.E.L.F., Tunis, 11-16 déc. 1968.

Ayant réuni 150 participants, universitaires des pays membres de l'Association et représentants des organismes voués à la coopération et au développement, ce Colloque a émis un ensemble de vœux qui s'inspirent des conclusions exprimées dans son rapport final.

C'est un fait que la notion de coopération s'est dégradée en une simple notion d'assistance, sa pratique courante tendant à la réduire à une aide en argent, en experts et en techniques. L'université elle-même, faute d'avoir su accorder sa propre évolution aux exigences de la nouvelle société mondiale, a été incapable de dépasser le stade des relations inter-universitaires. Et cependant, entendue comme le dialogue permanent des cultures, la présence à l'universel et la conscience du monde dans son unité et sa diversité, la coopération — qui dispose de possibilités sans précédent — participe de sa vocation même. Celle-ci appellerait, entre autre chose, la multiplication, dans les universités occidentales, de centres d'études des civilisations non-occidentales, de centres ou d'enseignements consacrés à l'étude de la pluralité culturelle du monde, d'accords sur la formation adéquate des enseignants-chercheurs destinés aux universités du Tiers-Monde...

Le Colloque a en outre demandé, que soit reconnue la spécificité de la coopération dans l'ensemble de la politique des pays industrialisés et que l'opinion de ces pays fasse l'objet d'une information sur la nécessité de cette coopération.

Naissance d'une Université Agricole Européenne (U.A.E.).

Créée par l'Association pour l'expansion universitaire agricole qui réunit quelque deux-cents représentants des milieux économiques et universitaires, elle a ouvert ses portes en mai à Decize (Nièvre).

Equipé pour l'enseignement et l'accueil, le château de Saulx doit offrir 150 places — 500 par la suite — à la fois à des jeunes bacheliers, en vue d'une formation à des fonctions de cadres dans le secteur tertiaire de l'agriculture, et à des adultes, agriculteurs ou proches de l'agriculture, en vue de perfectionner leur acquis technique et culturel au bénéfice de leurs activités professionnelles.

En liaison étroite avec les universités de Dijon, Lyon, Clermont-Ferrand et Orléans, l'U.A.E. dispose d'un corps professoral émanant des facultés, des grandes écoles, de l'administration et des secteurs économiques. Son enseignement doit comprendre,

outre un cycle propédeutique de base de six mois, des séminaires et des sessions d'une durée variant de huit jours à deux mois.

Entendant élargir progressivement ses horizons, cette université deviendra, avec ses annexes prévus à Clamecy et Saint-Saulge, un Centre culturel de caractère *européen*.

Création d'un Institut Supérieur des Affaires (I.S.A.).

La Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris annonce l'ouverture, à la rentrée de 1969, d'un Institut Supérieur des Affaires.

Etablissement du 3e cycle, installé à Jouy-en-Josas, près de l'Ecole des Hautes Etudes Commerciales, il enseignera la gestion des entreprises, sur le modèle des « Business schools » américaines, à la fois à des étudiants diplômés du second cycle (facultés ou grandes écoles) et à des jeunes cadres ayant exercé des fonctions de responsabilité dans une entreprise ou une administration.

Quatre périodes de quatre mois chacune seront consacrées successivement à un complément de formation dans les disciplines de base, à l'étude des fonctions et de la politique générale de l'entreprise et à la recherche dans l'entreprise.

Le corps enseignant permanent, composé d'universitaires, de praticiens et de jeunes H.E.C. passés par les Business schools, sera commun à l'I.S.A., à l'H.E.C., ainsi qu'aux stages de formation continue actuellement destinés aux dirigeants d'entreprise.

Recrutement, formation, statut et perfectionnement des maîtres

BELGIQUE

VANDEVELDE (R.). — ***Naar een vernieuwing van het normaalonderwys*** (*Vers un* renouveau de l'enseignement dans les écoles normales). — In : Vorming, 1968, déc., p. 181.

Depuis 1968, la formation des enseignants comprend deux cycles : le premier (enseignement général) coïncide avec l'enseignement secondaire supérieur, le deuxième, plus spécialisé, donne accès à plusieurs facultés universitaires. Importance de la branche psycho-pédagogique. Projet d'études expérimentales pour les « sciences humaines ».

ETATS-UNIS

BLOSSER (Patricia), **HOWE** (Robert). — **An analysis of research on elementary teacher education related to the teaching of science** (Une analyse des recherches sur *la formation des instituteurs dans le domaine scientifique*). — *In : Science and* Children, janv.-févr. 1969, pp. 50-60.

Des enquêtes menées dans les districts scolaires ont permis de constater que le niveau des instituteurs dans les matières scientifiques était très inégal et que d'ailleurs tous les Etats n'avaient pas les mêmes exigences quant au nombre de « crédits » obtenus en sciences par le licencié futur enseignant primaire.

Il serait donc nécessaire de réviser les programmes de préparation à l'enseignement primaire scientifique et de créer des programmes de perfectionnement des maîtres en exercice. Les instituteurs ne sont généralement pas familiarisés avec le contenu des sciences ni avec la manière de les présenter. Il faudrait que leurs expériences concrètes soient plus variées.

Les professeurs doivent actuellement enseigner des programmes inaugurés depuis cinq ans, dont ils ne sont pas les créateurs ; il faut les y préparer.

HAYES (Melvin L.). — **« Teacher power » key to a better tomorrow** (« Le pouvoir enseignant », clé des lendemains meilleurs). — In : School and Society, janv. 1969, pp. 40-41.

A la conférence annuelle de l'Association nationale de l'enseignement les délégués ont mis l'accent sur les graves problèmes sociaux et raciaux en relation avec les « ghettos » l'inégalité raciale, l'insuffisance de l'éducation pour certaines catégories de la société américaine. L'éducation est le besoin le plus urgent à satisfaire actuellement. Seul un enseignement fort humainement et financièrement peut venir à bout des graves scissions dans la population. La déségrégation n'a guère progressé et le « Black Power » réclame maintenant des écoles noires. Il semble que l'évolution du racisme ait décrit un cercle et que l'on revienne douze ans en arrière. Pour y remédier, il faut attirer des hommes valables dans la carrière enseignante en leur accordant une position sociale digne de leurs qualifications et de leurs mérites.

Le problème du recrutement et de l'information des professeurs des centres urbains.

Aux Etats-Unis, les zones à forte concentration de population pauvre, défavorisée économiquement et socialement se situe au cœur même des villes et non dans la « zone » de la périphérie. Il est difficile de recruter des volontaires pour enseigner dans ces écoles urbaines. En particulier, les jeunes professeurs débutants craignent d'y être nommés. Pour remédier à cette pénurie d'éducateurs, le comté Racine a organisé un programme destiné à ramener des professeurs de la banlieue, bien expérimentés, vers le centre urbain (de leur propre gré, naturellement, mais sans rétribution supplémentaire). Seuls les professeurs réellement motivés choisissent donc cette mutation.

Pour informer les nouveaux professeurs, un stage de perfectionnement de deux semaines avant l'entrée en fonction est organisé. Les professeurs sont informés des techniques d'instruction spéciales, de l'environnement social et familial des enfants, qui conditionne l'attitude vis à vis de l'école. Des professeurs expérimentés parlent de leurs problèmes et de leurs solutions. Les nouveaux maîtres restent par la suite en contact régulier avec les maîtres-modèles, qui les aident à résoudre les difficultés ultérieures, pendant le service. Des réunions entre professeurs-modèles ont lieu régulièrement. Ceux-ci rendent compte des résultats obtenus par leurs « élèves ».

Le programme a rencontré un vif intérêt et attiré les professeurs pour un premier essai d'enseignement spécial adapté à l'« inner city ».

WEISSMAN (Rozanne). — **Staff differentiation. Answer to merit pay debate ?** (La hiérarchisation du personnel. Une réponse à la controverse sur le salaire du mérite ?). — In : Wisconsin journal of education, vol. 101, n° 5, janv. 1969, pp. 11, 12, 13, 18.

Une proposition très controversée actuellement parmi les enseignants américains : la division des professeurs en catégories payées proportionnellement aux compétences

à l'expérience et aux responsabilités. Il serait ainsi possible d'encourager les professeurs à obtenir des diplômes supérieurs, à entreprendre des recherches pour améliorer la pédagogie et les programmes, à devenir Professeur Principal (« Master Teacher ») assurant la coordination entre divers professeurs, etc. Et l'on éviterait que les meilleurs abandonnent la carrière enseignante pour un emploi administratif ou *privé mieux rémunéré.*

Mais de nombreux enseignants craignent qu'une telle différentiation devienne une discrimination parfois injuste, que certains membres soient favorisés et que le personnel soit moralement divisé.

FINLANDE

Utlatande om lärarutbildningen (Avis sur la formation des maîtres). — In : Skolnytt, n° 4, 15 févr. 1969, p. 60.

Points de vue de l'association des instituteurs finlandais sur la formation des enseignants suédois en Finlande. L'accès à l'école normale. Les liens avec l'université. La formation pédagogique. *Différentes catégories d'enseignants.* La formation linguistique.

ITALIE

Il reclutamento degli insegnanti dei corsi di formazione professionale per lavoratori (Le recrutement des enseignants des cours de formation professionnelle pour travailleurs). — In : Censis, n° 76, 1968, pp. 727-732.

Article sur le recrutement des professeurs et moniteurs de formation professionnelle extra-scolaire : exigences imposées ; leurs insuffisances, avantages et inconvénients qui en découlent ; efforts d'amélioration.

REPUBLIQUE FEDERALE ALLEMANDE

SCHUPPE (E.). — **Lehrerinitiative zur Ergänzung von Schulversuchen** (L'initiative des maîtres venant en complément des essais scolaires). — In : Die deutsche Schule, 61° année, cahier 3, mars 1969, pp. 126-139.

Deux obstacles à la réforme de l'enseignement : la lenteur avec laquelle les expérimentations réussies sont généralisées, la mauvaise humeur des maîtres lorsqu'il s'agit d'introduire de nouvelles formes imaginées en dehors d'eux. Il serait évidemment dangereux d'accorder une entière liberté de réformer dans les établissements. Cependant pour précipiter le mouvement et pour y associer les maîtres, un ensemble *progressif de modifications pourrait être introduit qui ne contredirait pas les textes* en vigueur et préparerait l'avenir : participation plus nette des élèves au travail et à la vie de l'école, amalgame des classes parallèles qui selon les circonstances seraient divisées en petits groupes ou seraient rassemblées en un seul groupe, introduction de cours de niveaux différents dans quelques matières...

SUEDE

Amneslärarutbildningen « kärvare » (La formation des professeurs spécialisés devient plus difficile). — In : Skolvärlden, n° 5, 7 févr. 1969, p. 8.

La coordination de la formation pédagogique et méthodologique dans les écoles *normales supérieures. L'adaptation de la formation théorique de l'université à la* formation pratique de l'école normale. Modalités d'enseignement pratique et notation des élèves.

MUELLER (J.). — **Utbildningsnämnder** (Les comités de formation). — In : Skolvärlden, n° 4, 31 janv. 1969, p. 8.

La création d'un comité de formation dans chaque section d'enseignement dans les écoles normales supérieures. Son domaine : le contenu et l'organisation de l'enseignement, et le contrôle des résultats des études. Le caractère consultatif. Composition.

O pedagogisk pedagogik undervisning (Un enseignement pédagogique peu pédagogique). — In : Skolvärlden, n° 2, 17 janv. 1969, p. 22.

Points de vue sur les stages pédagogiques dans l'école normale supérieure. Défauts pédagogiques dans la formation des maîtres. Problèmes posés par l'inégalité des connaissances théoriques des candidats.

Docimologie - Examens

BELGIQUE

VANDEVELDE (L.). — **La technique de la question à choix multiple.** — In : Bulletin de l'information, 4° année, n° 2, févr. 1969, pp. 15-20.

Exposé concernant l'utilisation de cette technique et critiques.

HONGRIE

WELKER (O.). — **A szamonkérés tronfosztasa** (Le détrônement de l'interrogation). — In : Köznevelés, n° 19, 11 oct. 1968, pp. 735-737.

Les inconvénients didactiques, psychologiques et pédagogiques des formes classiques de l'interrogation. Les méthodes nouvelles du contrôle et les possibilités de leur application.

ITALIE

a. s. r. — Una zattera alla deriva (Un radeau à la dérive). — In : Scuola e citta', 2 févr. 1969, pp. 57 à 58.

Le décret législatif qui supprime pour cette année scolaire l'examen d'admission aux écoles normales pose des problèmes dont la solution devient urgente.

REPUBLIQUE FEDERALE ALLEMANDE

Empfehlung des Bildungsrats : das zweigeteilte Abitur (Recommandations du conseil de l'éducation : le baccalauréat en deux parties). — In : Bildung und Erziehung (Internationes), n° 3, 1969, pp. 18-22.

Le conseil de l'éducation (Bildungsrat) qui en principe traite des problèmes d'enseignement scolaire vient de proposer la transformation de l'actuel baccalauréat (Abitur) en un examen en deux parties. Le baccalauréat I se situerait à la fin de la scolarité obligatoire qui dans certaines régions d'étend déjà sur 10 années et serait le baccalauréat pour tous quel que soit l'établissement fréquenté : lycée, C.E.G. ou cycle supérieur de l'école primaire. Les quatre premières années des établissements secondaires comprendraient deux blocs de deux ans, caractérisés par un large éventail de matière communes obligatoires. Les deux dernières années, les exigences posées aux élèves seraient plus différenciées, la combinaison des disciplines et l'étude d'une deuxième langue étrangère possible. A l'issue du baccalauréat I les élèves auraient accès soit à la vie professionnelle, soit au cycle supérieur de l'enseignement secondaire.

Le baccalauréat II situé à la fin du cycle supérieur qui actuellement débouche principalement sur l'enseignement supérieur ouvrirait sur trois orientations différentes :

— les universités et autres établissements assimilés ;

— les autres voies de formation en dehors des universités ;

— la vie professionnelle.

L'éventail des disciplines enseignées serait donc remanié.

Le nombre des disciplines obligatoires au cycle supérieur serait réduit. Il comprendrait : langues (maternelle et étrangères), mathématiques, sciences de la nature et sciences sociales, instruction religieuse, éducation physique et discipline artistique.

Viendraient s'ajouter des matières à option obligatoires et des matières facultatives. Elles prépareraient d'une part aux études et seraient d'autre part tournées vers la pratique professionnelle, ce qui serait nouveau. Selon les résultats obtenus et la combinaison des matières l'élève pourrait se qualifier dans l'une des trois orientations indiquées. Les trois années du cycle supérieur formeraient un bloc, les classes par année seraient supprimées. Selon les cours et ses propres aptitudes, l'élève pourrait obtenir son baccalauréat II en deux ou trois ans, ce qui pour certains ramènerait la scolarité nécessaire pour obtenir ce diplôme à la norme internationale.

L'admission aux universités s'effectuerait en fonction du niveau atteint dans les disciplines suivies. Les critères d'accès à l'université seraient fixés par des commissions composées de représentants de l'administration, des universités, de l'économie... Dans certaines branches, l'université permettrait l'acquisition de connaissances supplémentaires.

Ces recommandations ne fixent qu'un cadre de réforme, mais elles proposent des modifications importantes. L'orientation serait plus précoce (16 ans) et plus ferme (baccalauréat plus spécialisé) qu'actuellement. Ceux qui se développent tard se verraient mal orientés. Il n'est pas fait mention du lycée technique (Fachoberschule), qui, après douze ans d'études, permet d'entrer dans un institut supérieur de technologie (Fachhochschule).

Les recommandations n'auront une valeur officielle que lorsqu'elles auront été adoptées par la Conférence des ministres de l'Education. Alors seulement, elles pourront être discutées dans les parlements des différents Länder.

SUEDE

Risk att de centrala proven styr undervisningen (Risque que les « épreuves centrales » déterminent l'enseignement). — In : Skolvärlden, n° 2, janv. 1969, p. 15.

Les critiques formulées à l'égard de la notation relative. Comment dans une même épreuve diagnostiquer les connaissances des élèves, réaliser un contrôle continu et établir un pronostic des aptitudes. L'enseignement ne doit pas être guidé par la notation.

TCHECOSLOVAQUIE

MICHALICKA (Dr. M.), **FANTA** (P.). — **Kontrolni a procvicovaci zarizeni kp-1** (Un dispositif de contrôle et d'exercice KP-1). — In : Pedagogika, n° 6, 1968, pp. 863-868.

Sur la base des expériences de la recherche concernant l'influence des informations rétroactives sur la qualité du processus d'enseignement, on a construit à la section de la psychologie pédagogique de l'Institut Pédagogique un dispositif technique permettant :

1) au maître de suivre simultanément les réponses de tous les élèves de la classe aux questions posées ;

2) à tous les élèves d'être renseignés sur les bons ou mauvais résultats de leurs réponses.

Ce dispositif est adapté aux situations, où une réponse simple (un numéro, une lettre, un vocable, un nom d'un objet, etc.) suffit pour bien cerner la question.

Psychopédagogie et recherche

CANADA

EVERETT (Lorene), **ARMSTRONG** (Robert). — **Responses of young children to two modes of representation** (Réponses de jeunes enfants à deux modes de représentation). — In : The Alberta Journal of Educational Research, n° 4, déc. 1968, pp. 217-224.

Cette étude compare les réponses d'enfants à deux modes de représentation de données perceptibles : le mode concret objectif, le mode pictural. Les objets concrets se sont révélés plus efficaces que les objets représentés sous forme d'images. L'âge influençait de manière significative le niveau de réponse. Par contre le sexe et le contexte socio-économique n'affectaient pas le niveau de réponse (le terme de « réponse » étant pris dans son acception psychologique de « réaction »).

L'expérience fut menée avec une soixantaine d'enfants, moitié filles, moitié garçons de 3, 4 et 5 ans, choisis aux deux extrêmes de l'échelle sociale dans une proportion identique.

Le premier test est composé avec 18 objets (chaussure, pomme, vache, ciseaux, train, etc.) présentés d'abord sous forme concrète : l'objet lui-même ou en jouet, puis sous forme de dessin noir et blanc. L'enfant doit nommer l'objet, puis dire tout ce qu'il sait sur lui. Le test est noté selon l'échelle qualitative de Feifel-Lorge révisée.

Le second test est destiné à faire classer les objets (ou leurs dessins) en catégories, c'est-à-dire à faire des rapprochements (par exemple classer les animaux, les outils, les objets alimentaires, etc.).

FRANCE

LEGRAND (Louis). — **Recherche et développement en pédagogie. Quelques exemples actuels.** — In : Bulletin de la Société française de pédagogie, n° 168, avr. 1969, pp. 25 à 51.

Analyse des problèmes que pose la recherche pédagogique et son développement.

La recherche pédagogique appliquée n'est pas seulement un constat extérieur, quantifié et démonstratif, mais une recherche active, qui s'efforce de transformer les contenus et les attitudes pédagogiques en fonction de besoins qui dépassent cette recherche et en fonction de résultats qu'il convient de préciser.

Le progrès accéléré des connaissances psychologiques concernant les enfants et le rapport enseignés-enseignants, le développement considérable des moyens de communication, la transformation sociale elle-même et la mutation corrélative obligatoire des structures de l'enseignement justifient les transformations et les recherches.

Les liens et les relations entre innovation, recherche et développement dans le domaine pédagogique se trouvent mis en relief dans cet exposé.

ITALIE

ANCONA (Léonardo). — **La maturazione affettiva come problema educativo : sicurezza, autonomia, iniziativa** (La maturation affective en tant que problème éducatif : sécurité, autonomie, initiative). — In : Scuola di base, n° 1, 1969, pp. 37 à 48.

La rupture avec la famille et l'entrée à l'école : problèmes et conséquences pour la vie affective de l'enfant.

MONTUSCHI (Ferdinando). — **Vita affettiva e vita intellettiva nel profitto scolastico** (La vie affective et la vie intellectuelle dans le profit scolaire). — In : Scuola di base, n° 1, 1969, pp. 58 à 64.

Constants rapports et interaction de la vie intellectuelle et des états affectifs dans l'unité du comportement.

Riforma dell'universita' : le esigenze vitali (La réforme de l'université : les exigences vitales). — In : Scuola e citta', 2 févr. 1969, pp. 92 à 99.

Document élaboré par un groupe de professeurs de l'Université de Rome (et d'assistants) tendant à dégager les buts et les modalités d'une réforme.

PAYS-BAS

SPAN (P.). — **Aangrypingspunten voor onderwys dat gericht is op leren leren** (Suggestions *pour un enseignement concentré sur* l'acquisition de la faculté d'étudier). — In : Paedagogische Studiën, n° 9, 1968, p. 351.

L'accroissement du nombre d'élèves (dans l'année 2 000, ce nombre sera augmenté d'environ 3 000 000) nécessite l'étude du processus de la transmission de la connaissance. *A développer chez l'élève : conscience du motif de ses* études et de son choix. Formation psychologique des enseignants (comprendre les nouvelles générations), faculté d'évaluer les méthodes didactiques et les résultats des études.

REPUBLIQUE FEDERALE ALLEMANDE

KRUGER (R.). — **Verbindungsschulen und pädagogisches Labor** (Les écoles de liaison et le laboratoire de pédagogie. Il faut développer l'enseignement pratique dans la formation scientifique des maîtres). — In : Pädagogische Rundschau, 23e année, n° 1 et 2, janv.-févr. 1969, pp. 85-95.

Il serait nécessaire de prévoir une période de stage assez long à la fin de la formation des instituteurs. Celle-ci n'existant pas dans les écoles de liaison dans lesquelles les élèves-maîtres font leurs premières expériences, devraient être plus étroitement rattachées à l'école supérieure de pédagogie et être un champ d'expérimentation pour les méthodes proposées, un champ de recherches pour professeurs et étudiants.

UNION SOVIETIQUE

ANANIEV (B.G.). — **Kompleksnoe izucenie celoveka i psihologiceskaja diagnostika** (L'examen complexe de l'homme et le diagnostic psychologique). — In : Voprosy Psihologii, n° 6, nov.-déc. 1968, pp. 21-33.

Compte-rendu des résultats des recherches théoriques et expérimentales effectuées à la faculté de psychologie de l'université de Léningrad.

BOLISUNOV (Ja. V.), **SOLOVIEV** (V.M.). — **Sootnosenie meduzapominaniem slov i castotoj ih ispol'zovanija v associativnom eksperimente** (Le rapport entre les mots mémorisés et la fréquence de leur utilisation dans l'expérimentation associative). — In : Voprosy Psihologii, n° 6, nov.-déc. 1968, pp. 71-76.

La position psychologique du problème. Evaluation statistique des expérimentations menées à ce sujet. Graphique.

DAVYDOV (V.V.). — **K probleme sootnosenija abstraktnyh i konkretnyh znanij v obucenii** (Sur le problème des corrélations entre connaissances abstraites et con*crètes dans l'instruction). — In : Voprosy Psihologii, n° 6, nov.-déc. 1968, pp. 34-49.*

Les caractéristiques de la formation des connaissances empiriques et théoriques. Les phases de leur interférence.

FRIDMAN (L.M.). — **Logiko-matematiceskij podhod k opredeleniju ponjatij raspoznavanija i uznavanija** (L'approche logique et mathématique de la définition des notions du discernement et de l'identification). — In : Voprosy Psihologii, n° 6, nov.-déc. 1968, pp. 62-70.

La méthode de l'investigation du problème. Les résultats obtenus. Conclusions.

Enseignement des enfants handicapés

FRANCE **Scolarisation des enfants handicapés physiques et malades chroniques en milieu scolaire normal.** — In : Sauvegarde de l'enfance, n° 8, oct. 1968, 512 p.

Les multiples raisons de retards scolaires des enfants handicapés physiques et malades chroniques tiennent aux parents, au médecin, à l'enseignant et à l'enfant lui-même.

La scolarité en milieu normal était, lorsqu'elle était possible, la meilleure riposte à une vie ramenée à une série de limitations existentielles.

Mais le grand nombre des enfants handicapés voient s'ajouter à leur déficience physique, une adaptation scolaire, une non-préparation professionnelle qui en font des multi-handicapés, incapables de s'intégrer à la société.

L'enquête sur la scolarisation des enfants handicapés moteurs et malades chroniques effectuée auprès des familles permet d'évaluer chez ceux-ci un retard scolaire supérieur à celui des autres enfants et les difficultés matérielles d'adaptation à l'école.

Une seconde enquête est effectuée auprès des enseignants concernés. Le questionnaire a été rédigé par un groupe de travail composé d'instituteurs, de professeurs et de médecins ; leur préoccupation était de préciser les points suivants :

— le niveau d'information du personnel enseignant sur les maladies ou les infirmités de leurs élèves ;

— le comportement social et scolaire de ces mêmes enfants ;

— les relations des familles avec les professeurs.

Cette étude s'attache également à dissiper certains tabous concernant l'inadaptation à l'école des enfants handicapés.

Pour tendre délibérément à réaliser une indispensable unité d'action, le rôle de l'enseignant est primordial ; le problème de l'information a donc fait l'objet d'une consultation des enseignants où les problèmes affectifs, psycho-pédagogiques de l'intégration sociale en milieu scolaire ont été étudiés.

Les relations famille-maître-élèves prennent également une importance capitale.

En conclusion, nous pouvons dégager trois points essentiels :

1 — à égalités de niveau intellectuel, l'enfant handicapé est, le plus souvent, en retard par rapport aux enfants normaux ;

2 — au prix d'un certain nombre d'aménagements et de précautions, les handicapés peuvent et doivent être instruits dans les établissements scolaires publics ;

3 — la plupart des rapports et des discussions ont souligné l'importance de l'information pour établir une entente triangulaire : médecin-parents-enseignants.

MEXIQUE

Une école pour les parents d'enfants anormaux est ouverte à Mexico.

La première école pour les parents d'enfants déficients mentaux a été inaugurée à Mexico, et peut déjà être considérée comme une réussite. L'école est située dans l'hôpital pour enfants, et le premier cours, dispensé à neuf couples de parents, est terminé. Ce groupe pilote a spontanément pris l'initiative de créer une organisation dénommée « *Association en faveur du développemnt* de l'être humain ». Avec l'aide du Département de la Santé, cette association doit mettre sur pied la formation des parents, à l'échelon national, de façon que ceux-ci puissent à l'avenir coopérer avec la science et la médecine pour réadapter, dans la mesure du possible les enfants mentalement déficients, en tenant compte de chaque cas personnel.

L'association s'occupera également des parents d'enfants présentant des perturbations de type affectif.

Dans le cadre de ce premier cours, l'école peut, en six mois, en terminer avec l'incompréhension des familles, grâce à des conférences entre les parents, tout cela sous la direction d'experts médicaux.

Les autorités sanitaires du Mexique se félicitent du succès obtenu, et envisagent d'ouvrir des cours destinés aux parents d'enfants épileptiques, leucémiques, diabétiques, etc. La participation des parents est considérée du point de vue thérapeutique *comme aussi importante que le traitement médical lui-même.*

Problèmes de la jeunesse et crise étudiante

FRANCE

Mai étudiant ou les substitutions. — In : La pensée, n° 143, févr. 1969, Paris, pp. 4 à 36.

Une négation synchrétique contre toutes les autorités qui cumulait tous les défauts de la confusion et toutes les forces de la négation. Les indices d'audace, d'aristocratisme, de « permissivité » et d'anarchie du mouvement étudiant.

Le mouvement étudiant comme le stimulus initial du processus de signalisation du mouvement ouvrier. Mais ces deux mouvements poursuivent-ils les mêmes objectifs ?

MAI-JUIN 1968. — La révolution des idées, les idées de la révolution. — In : Revue politique et parlementaire, n° 790, 1969, 160 p.

Vue d'ensemble du foisonnement d'idées, d'affirmations, de projets exprimés au cours de ces deux mois.

Ce travail de synthèse a exigé le collationnement de nombreux textes et témoignages pour rassembler informations et documents sur la révolte et le mouvement étudiants, l'action réformatrice, les grèves, la crise politique, les élections.

Une place importante est réservée aux problèmes de l'enseignement supérieur.

Faut-il qualifier de « révolution culturelle » la crise de mai 1968 ? Faut-il la placer dans un cadre plus large de critique de la société industrielle moderne qui manque d'une « dimension humaine » et une tentative pour « changer l'homme » ?

Le monde étudiant. — In : Informations sociales, n° 1, 1969, 136 p.

L'analyse de la *situation de l'étudiant* dans la société moderne et la *déduction* des causes de ce malaise étudiant qui apparaissent comme une suite de dilemmes : risques accrus d'échecs et *incertitude du lendemain ; portée et validité de l'action* collective pour l'instauration d'une université nouvelle.

Parvenu à la contestation de la *société même, l'étudiant ressent la fragilité de sa* position, son inexpérience politique, l'absence de programmes cohérents.

Ce numéro tend à analyser *les divers aspects de la situation étudiante* pour en dégager les possibilités d'amélioration et pour en souligner les insuffisances.

La montée des jeunes : cinq articles consacrés à différents aspects de cette population en croissance. — In : Economie et Humanité, n° 187, janv.-févr. 1969, 30 p.

Après une étude des différents aspects du chômage, due à P. Clerc de l'I.N.E.D. et qui montre que « la croissance démographique n'a en rien aggravé le risque de chômage pendant la jeunesse », J. Ellul, de l'Université de Bordeaux, analyse les *formes et les causes de l'inadaptation des jeunes. Le problème, selon lui, n'est* « au premier chef ni familial ni économique » : il met en cause la relation entre le jeune et la société technicienne, essentiellement sur deux plans. D'une part, « la sollicitation-frustration » : sollicitation de consommation et celle de l'érotisation générale de la société (dans le sens d'une exaltation, dans tous les domaines, du désir et de sa justification) auxquelles le jeune est incapable de répondre. D'autre part, « l'excès-absence d'information » : outrances du flux informatique qui provoque, chez les jeunes, un blocage de la capacité de s'informer et une absence de communication humaine vraie. « L'inadaptation des jeunes est un facteur dont il faut tenir compte au plus haut point si on veut évaluer la technicisation *qui caractérise de plus en plus* les relations dans notre société, car elle est le signe de la façon dont ce fait *objectif est vécu par les plus fragiles parmi les hommes* ».

Après quelques hypothèses suggérées à Nicole Abbout, du C.N.R.S., par les mouvements *étudiants multipliés, en 1968, à travers l'Europe, un élève de lettres supérieures* du lycée Fénelon, J.C. Texier, livre les résultats d'une enquête effectuée en novem*bre 1966 auprès* de 1 600 élèves des lycées Buffon et Duruy, sur l'intérêt politique des jeunes, leur disposition à accepter une initiation scolaire et extra-scolaire ainsi que l'exercice de responsabilités au sein de leur lycée.

PAYS-BAS

De viervoudige revolutie (*La quadruple révolution*). — In : Paedagogische Studiën, n° 11, 1968, pp. 459-474.

Quelques remarques concernant la culture de la jeunesse contemporaine. « La génération sceptique » (Schelsky). Révolution sexuelle ; révolution d'automatisation ; révolution artistique (rôle inimaginable de la musique actuelle) ; révolution psychédélique (moyens d'aliénation de la réalité). Société instable, loisir, dynamique motorique. Eloignement entre adultes et jeunesse. *Crise.*

QUEBEC

Le « Pouvoir étudiant », mouvement contestataire.

Le journal de la corporation des enseignants *du Québec a reproduit, avec un bref* commentaire d'introduction le manifeste d'un groupement d'étudiants appelé « Pouvoir étudiant », et signalant *que si le « Pouvoir étudiant »* fixe pour principes « le refus du dialogue » et « la dictature de la minorité », il n'y aura pas d'entente possible, mais que « *s'il s'agit de créer un front commun pour... tout réformer de fond en comble* », les éducateurs sont d'accord.

Le terme de Pouvoir étudiant traduit de l'expression américaine « Student Power » est d'ailleurs équivoque par sa généralité. En fait les étudiants contestataires ne cherchent pas à accaparer le pouvoir, mais à jouer leur rôle spécifique, en tant que *citoyen, dans la société*. Le *manifeste* constate que dans les comités où on les admet en même temps que des administrateurs, on se contente de laisser parler les étudiants sans tenir compte de leurs suggestions. On les paralyse en leur donnant l'illusion du pouvoir. L'enseignement est répressif parce qu'il donne aux étudiants les informations, mais leur interdit ensuite d'agir, même s'ils sont compétents.

Les étudiants ont découvert qu'en raison de leur nombre, de leur concentration et de leurs connaissances, ils possédaient un certain pouvoir et avaient le droit de prendre des initiatives. Ils ne veulent plus être considérés comme des parasites désireux d'acquérir une situation éminente et de gagner de l'argent, mais souhaitent au contraire que la société utilise au mieux leurs capacités, ainsi que celles de tous les autres groupes de la population.

En conclusion le manifeste rappelle que « les étudiants sont une force qu'on ne peut plus se permettre de négliger ».

SUISSE

SUTERMEISTER (Dr. H.M.). — **Jugend zwischen Ordnung und Freiheit** (La jeunesse entre l'ordre et la liberté). — In : Schweizer Erziehungs, Rundschau, 41° année, *mars 1969, pp. 314-319.*

La jeunesse se révolte contre l'autorité et l'ordre patriarcal de notre société.

Les manifestations (goût du jazz, arts d'avant-garde, revendication de la liberté sexuelle, refus de la foi religieuse...) sont une réaction contre les valeurs traditionnelles. Cependant les étudiants, futures « élites » de la nation et futurs bénéficiaires de l'ordre social existant peuvent difficilement aller jusqu'au bout de leurs idées. Ils montrent surtout que les types de relations à l'intérieur de la société doivent être modifiés et par conséquent l'enseignement. C'est au maître finalement que reviendra le soin de faire évoluer l'école.

Constructions scolaires et universitaires

AUSTRALIE

DEVIN (Marianne). — **Blueprint for change in primary architecture** (Feu vert pour la rénovation de l'architecture à l'école primaire). — In : The Education Gazette, 1er févr. 1969, pp. 3-10.

Description détaillée accompagnée de croquis des nouvelles normes de construction pour les bâtiments scolaires. De larges abris peuvent protéger soit du soleil soit de la pluie. Des tableaux inclinables pourront se transformer en meubles, la lumière sera diffusée à partir des plafonds, les cloisons internes seront mobiles, une classe pourra se transformer en deux salles. Cette construction sera néanmoins plus économique que la construction traditionnelle.

University news from Australia (Nouvelles universitaires d'Australie). — In : International Association of Universities Bulletin, vol. XVII, n° 1, févr. 1969, pp. 2425.

Un centre de recherche en chimie vient d'être créé. Sa construction a coûté 2 789 000 dollars australiens. Le cœur du centre comprend des laboratoires spéciaux

pour des analyses à basse température, la préparation des produits toxiques, la synthèse de produits radioactifs et les mesures. Un laboratoire ignifugé est installé. D'autres contiennent des spectrographes et un équipement pour la chimie microbiologique. L'expansion des travaux concernant la cristallographie des rayons X aura pour conséquence une utilisation croissante des ordinateurs dont l'achat est prévu.

Le bâtiment est conçu de telle sorte qu'il puisse aisément s'agrandir. Les cloisons intérieures peuvent être déplacées pour élargir ou transformer un laboratoire quelconque. Toutes les finitions ont été étudiées en vue de faciliter le travail des chercheurs.

Ce nouveau centre de recherche constitue donc un modèle pour les centres à venir.

FRANCE **Constructions scolaires et universitaires.** — In : Hygiène et confort des collectivités, n° 99, janv. 1969, 130 p.

Rapport concernant les constructions scolaires et universitaires. Compte-rendu des constructions traditionnelles dans le second degré, dans l'enseignement supérieur. Les constructions industrialisées.

Utilisation de différentes techniques au service de l'enseignement telles que la régulation automatique, le tableau scolaire en tôle émaillée et les revêtements de sol textiles dans les constructions collectives et scolaires.

CDU. 37-013-2
VEX

VEXLIARD (A.) — *Système et anti-système d'éducation.* — In : Revue Française de Pédagogie, n° 8, juil.-août-sept. 1969, p. 5.

Exposé de la philosophie du non qui s'adresse surtout aux systèmes d'éducation et contient de puissants éléments constructifs. Résumé du « reconstructionnisme » qui se fonde sur un rationalisme foncier, l'horreur de « l'endoctrinement », la foi en la démocratie. Il est temps de voir en l'homme un être capable de créer son propre destin.

CDU. 37-017-4
LAP

LAPIERRE (J.-W.) et NOIZET (G.) — *Les jeunes Français et la vie civique.* — In : Revue Française de Pédagogie, n° 8, juil.-août-sept. 1969, p. 12.

Le mouvement de mai 1968 fut le symptôme d'une profonde transformation de la conscience politique chez les jeunes, mais révéla surtout une grave carence de la fonction éducative, notamment de l'éducation du civisme, mais n'est-ce pas là le propre de toute société « développée » ?

CDU. 37-017-7
FAL

FALGARONE (J.) — *La vie de relation et ses perspectives dans un collège technique.* — In : Revue Française de Pédagogie, n° 8, juil.-août-sept. 1969, p. 29.

L'organisation des relations humaines dans le cadre scolaire doit tendre à former en chacun l'intérêt pour la vie sociale. Il semble que la transformation de l'ordre qui régit actuellement la vie intérieure de l'établissement scolaire soit possible et souhaitable. Exemple de la vie de relation dans un collège technique.

37-013-2
VEX

VEXLIARD (A.) — *System and anti-system in education.* — In : Revue Française de Pédagogie, n° 8, Jul.-Aug.-Sept. 1969, p. 5.

Exposure of negative philosophy which concerns chiefly education systems and includes strong constructive factors. Summing up of « reconstructionism », based on an actual rationalism, horror of endoctrination, faith for democraty. Time has come to conceive man as someone able to create his own destiny.

37-017-4
LAP

LAPIERRE (J.-W.) and NOIZET (G.) — *Young French people and civic life.* — In : Revue Française de Pédagogie, n° 8, Jul.-Aug.-Sept. 1969, p. 12.

May 1968 movement was the sign of a deep transformation of politics conscience among young people, but revealed mainly a bad shortage of educative function, notably of civic education : after all, it is typical of « developped » societies.

37-017-7
FAL

FALGARONE (J.) — *Life of relations and its prospect in a technical college.* — In : Revue Française de Pédagogie, n° 8, Jul.-Aug.-Sept. 1969, p. 29.

The organization of human relations in a school surrounding must aim to give anyone the interest in social life. It appears that the transformation of the present regulations of internal life in schools is possible and desirable. Example of life of relations in a technical college.

37-013-2
VEX

VEXLIARD (A.) — *Sistema y antisistema de educación.* — In : Revue Française de Pédagogie, n° 8, jul.-agosto-sept. 1969, p. 5.

Exposición de la filosofía del « no » que se dirige sobre todo a los sistemas de educación y contiene poderosos elementos constructivos. Resumen del « reconstruccionismo » que se funda sobre un racionalismo verdadero, el horror al endoctrinamiento, la fe en la democracia. Es el momento de ver en el hombre un ser capaz de crear su propio destino.

37-017-4
LAP

LAPIERRE (J.-W.) y NOIZET (G.) — *Les jovenes Franceses y la vida civica.* — In : Revue Française de Pédagogie, n° 8, jul.-agosto-sept. 1969, p. 12.

El movimiento de mayo de 1968 fué el sintoma de una profunda transformación de la conciencia política en los jóvenes, pero reveló, sobre todo, una grave insuficiencia de la función educativa, particularmente de la educación del civismo, pero no es eso proprio de toda sociedad desarrolada ?

37-017-7
FAL

FALGARONE (J.) — *La « vida de relación » y sus perspectivas en un colegio tecnico.* — In : Revue Française de Pédagogie, n° 8, jul.-agosto-sept. 1969, p. 29.

La organización de los tratos humanos en el ambiente escolar ha de tender a formar en cada uno el interés por la vida social. Parece que la transformación del orden que rife actualmente la vida del establecimiento escolar sea posible y deseable. Ejemplo de la « vida de relación » en un colegio técnico.

37.013.2
BEK

ВЕКСЛИАРД (А.). — Система и анти-система образования. —
Ревю франсез де педагожи, № 8, июль-август-сентябрь 1969, стр 5.

Изложение философии нет, которая касается главным образом систем образования и содержит мощные конструктивные элементы. Резюме реконструкции, которая основана на основном рационализме, ужас доктринерства, вера в демократию. Наступило время, когда следует признать в человеке существо, способное создавать свою собственную судьбу.

37.017.4
ЛАП

ЛАПИЕРР (Ж. В.) и НОАЗЕТ (Ж.). — Молодые французы и гражданская жизнь. —
Ревю франсез де педагожи, № 8, июль-август-сентябрь 1969, стр 12.

Майское движение 1968 г. является симптомом глубокой трансформации политического сознания молодежи, но, *главным образом, оно обнаружило серьезную несостоя*тельность образовательной функции, особенно в воспита*нии сознания гражданского чувства долга; но не является* ли это свойство именно свойством каждого «развитого» *общества!*

37.017.7
ФАЛ

ФАЛГАРОНН (Жан). — Жизнь отношений и ее перспективы в техническом коллеже. —
Ревю франсез де педагожи, № 8, июль-август-сентябрь 1969, стр 29.

Организация взаимных отношений в школьной рамке должна стремиться к созданию в каждом человеке интереса к социальной жизни. Кажется, что преобразование того порядка, который в данное время руководит и управляет внутреннюю жизнь школьного заведения было бы возможно и желательно. Пример социальных отношений в техническом коллеже.

Imp. Nat. 9 568 083 5

Le directeur de la publication : P. Chilotti