

REVUE FR

ANÇ AI

**REVUE
FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE**

SE DE PÉ

DAGOGIE

9 / OCTOBRE - NOVEMBRE - DECEMBRE 1969

INSTITUT PÉDAGOGIQUE NATIONAL

**REVUE
FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE**

**Comité
de patronage**

- MM. Louis ARMAND, *de l'Académie Française.*
Jean AUBA, *directeur du Centre international d'études pédagogiques de Sèvres.*
Jean BASDEVANT, *directeur général des Affaires culturelles et techniques au ministère des Affaires étrangères.*
François BLOCH-LAINE, *président du Crédit Lyonnais.*
Jean CHATEAU, *professeur à la Faculté des lettres de Bordeaux.*
Pierre CLARAC, *inspecteur général honoraire de l'Instruction publique, membre de l'Institut.*
Jean-Louis CREMIEUX-BRILHAC, *directeur-adjoint de la Documentation française.*
Marceau CRESPIAN, *directeur de l'Education physique et des sports.*
Jean DEBIESSE, *directeur du Centre d'études nucléaires de Saclay.*
Robert DEBRE, *de l'Académie de médecine.*
Henri GAUTHIER, *directeur de la Pédagogie, des enseignements scolaires et de l'orientation.*
M^{me} Edmée HATINGUAIS, *inspectrice générale honoraire de l'Instruction publique.*
MM. Jean KNAPP, *directeur de la Coopération.*
Jean MAHEU, *directeur de la Jeunesse.*
Gaston MIALARET, *professeur à la Faculté des lettres de Caen.*
Jean ROCHE, *recteur de l'Université de Paris.*
Alfred SAUVY, *professeur au Collège de France.*
Bertrand SCHWARTZ, *directeur de l'Institut national pour la formation des adultes de Nancy.*
Jean SIRINELLI, *directeur général des Enseignements supérieurs.*
Jean-Michel SOUPAULT, *directeur général de l'Enseignement au ministère de l'Agriculture.*
Jean THOMAS, *inspecteur général de l'Instruction publique.*

**Comité
de rédaction**

- MM. Armand BIANCHERI, *inspecteur d'académie.*
Henri CANAC, *sous-directeur de l'Ecole normale supérieure de Saint-Cloud.*
René CERCELET, *directeur du Centre national de télé-enseignement*
Pierre CHILOTTI, *inspecteur général de l'Instruction publique, directeur de l'Institut pédagogique national.*
Henri CORMARY, *inspecteur d'académie, chef de département à l'Institut pédagogique national.*
Richard DELCHET, *maître-assistant de pédagogie à la Sorbonne.*
Roger GRANDBOIS, *inspecteur général de l'Instruction publique.*
René GUILLEMOTEAU, *sous-directeur, chef du département de la Documentation à l'Institut pédagogique national.*
M^{me} Viviane ISAMBERT-JAMATI, *chargée de recherche au Centre national de la recherche scientifique.*
MM. Robert LAVALUX, *directeur du Centre régional de documentation pédagogique de Dijon.*
Louis LEGRAND, *inspecteur d'académie, chef du département de la Recherche pédagogique à l'Institut pédagogique national.*
Joseph LEIF, *inspecteur général de l'Instruction publique.*
Joseph MAJAUULT, *directeur-adjoint de l'Institut pédagogique national.*
Jean VIAL, *maître de conférences à la Faculté des Lettres de Caen.*
M^{me} Olga WORMSER-MIGOT, *chef de la division des Etudes documentaires à l'Institut pédagogique national.*

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

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

Gaston BERGER

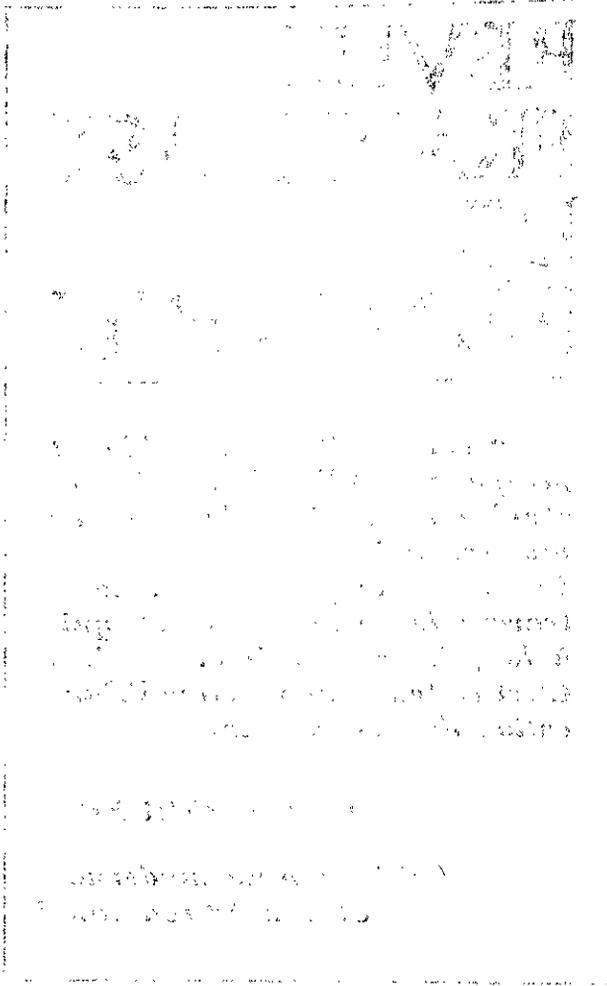
*“ L’Homme moderne
et son éducation ”*

N° 9 - OCT. - NOV. - DEC. 1969

INSTITUT PÉDAGOGIQUE NATIONAL

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





1950

LE BUREAU NATIONAL

des Ventes des Produits de Fabrication Nationale



PREMIERE PARTIE

André Sirota	Situation pédagogique et éducation de la maturité	p. 5
Jacques Natanson	Education sexuelle et maturité sociale	p. 14
Alain Aymard	Une expérience dans le cadre de l'enseignement secondaire	p. 19

DEUXIEME PARTIE

Notes critiques	p. 29
Notes bibliographiques	p. 57
A travers l'actualité pédagogique	p. 61

**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

1840

1840

1840

1840

1840

1840

SITUATION PEDAGOGIQUE ET EDUCATION DE LA MATURETE

I — INTRODUCTION

Si l'on interroge des éducateurs pour leur demander quels sont les objectifs de l'éducation, les réponses les plus fréquentes sont sensiblement les suivantes : préparation à la vie adulte, préparation au métier, adaptation progressive à la société et au monde ambiant, transmission de techniques et de connaissances, transmission d'une éthique humaniste de l'homme.

Si l'on interroge des éducateurs pour leur demander quelle est cette vie adulte, quel est ce métier, quel est ce monde ambiant, quelle est cette éthique, les réponses sont souvent plus vagues, gênées ou alors révélatrices d'un doute profond.

Si l'on généralise à la vie en général ce que disait Gaston Berger à propos du métier, l'on peut dire que l'éducateur ne sait rien de ce à quoi il prépare l'enfant et si ce qu'il lui transmet sera utilisable, transposable dans vingt ans, ou même dix.

Si les objectifs généraux de l'éducation se recourent avec ceux évoqués ici, on peut se demander si toutes

les mesures adéquates ont jamais été vraiment prises pour que l'éducateur puisse les atteindre. Le seul que l'on ait atteint de fait est celui de la transmission d'un certain nombre de techniques et de connaissances parcellaires et spécialisées.

Ainsi, en liaison avec la situation éducative traditionnelle, nous faut-il chercher l'homme derrière l'artisan, le professeur, le technicien, l'ouvrier. Chacun se définissant d'abord par sa compétence, par son étiquette professionnelle avant de se définir en tant qu'homme.

Alors que le débouché professionnel est remis en cause, aussi bien pour les adultes que pour les jeunes, l'homme se réveille, mais, immature, pour aborder sans naïveté ce qui dépasse le champ de sa spécialité ou de sa classe d'âge.

Pour répondre aux besoins fondamentaux de la personne et par là dans l'intérêt des groupes sociaux restreints ou globaux, il conviendrait de mieux déterminer les objectifs de l'éducation et d'adopter des méthodes éducatives adéquates en vue de les atteindre. Peut-être vaudrait-il mieux dans certains cas reconnaître notre impuissance si nous sommes inadaptés à nos objectifs.

Développant l'une des dimensions de l'intelligence pour tel ou tel métier, l'éducation prépare jusqu'à présent des spécialistes destinés nécessairement à s'isoler les uns des autres. Seuls certains types d'intelligence ont été valorisés et même reconnus comme étant *l'intelligence*. Le concept d'intelligence sociale reste rarement utilisé, voire ignoré, ou banni.

Au travers des écrans de l'imprimerie, des images, des maîtres, des rôles, des règles, les jeunes et d'autres moins jeunes recherchent l'homme, son mouvement, la signification de sa vie, son essentiel, réclamant aux éducateurs de porter leur attention là-dessus et sur l'univers mystérieux de l'autre, de l'inconnu, des relations interpersonnelles, de la dimension sociologique de l'homme.

Si différents types d'intelligence représentent pour certains l'intelligence, il convient, à la lumière des faits, de remettre en cause la notion d'intelligence et par là l'orientation des efforts de l'éducation.

Ce qui apparaît important aujourd'hui, c'est plus l'immaturité psychologique et sociologique de l'individu, voire sa débilite psychosociologique, que son inculture, ou son ignorance technique ou intellectuelle.

A une orientation encyclopédique de l'enseignement succèdera peut-être une orientation psychosociologique qui elle-même serait vouée à l'échec si elle ne se contentait que d'elle-même.

Avant tout changement qui implique l'acceptation d'une part d'aventure, encore convient-il d'avoir un minimum de théorie pour guider l'action.

Les premières questions à poser sont relatives à la notion d'intelligence sociale, de maturité sociale, de maturité affective, de maturation, de maturité psychosociologique. Peut-on postuler l'existence d'un modèle de maturité ? Ou au contraire de profil moyen d'immaturité ? Peut-on adopter des méthodes éducatives ou des principes qui donneraient à l'éducateur la possibilité d'aider effectivement l'enfant à accéder à la maturité ?

Notre souci immédiat reste celui d'approfondir la notion de maturité psychosociale. Chemin faisant, il sera peut-être plus facile d'en voir les implications éducatives.

II — MATURITE PSYCHOSOCIALE ET SITUATION PEDAGOGIQUE.

A — L'univers relationnel de l'être humain :

Dans une perspective pédagogique, il convient d'examiner les relations entre l'être et telle ou telle situation pédagogique, et voir en quoi elle exerce une influence éducative ou anti-éducative sur le développement psychosociologique de l'enfant.

D'une façon générale, on peut isoler sept dimensions de la relation de l'enfant à l'entourage matériel et humain. Ces relations pouvant se caractériser par une dépendance, une indépendance apparente, une autonomie ou interdépendance.

Ces dimensions se recoupent, mais il est commode de les distinguer, ce sont des relations :

- 1 — de déplacement
- 2 — physiques et biologiques liées à la salubrité du milieu de vie
- 3 — affectives
- 4 — morales
- 5 — intellectuelles
- 6 — sexuelles

auxquelles s'ajoute une septième dimension, la dimension économique et énergétique.

A chaque instant, vis-à-vis d'autrui, vis-à-vis de l'entourage humain et matériel, nous sommes dans une relation composite.

L'école était chargée officiellement jusqu'à notre époque, de permettre à la jeunesse, qui fréquentait l'école laïque, d'accéder à une culture, à un savoir, à une vie intellectuelle. La morale de l'école laïque était à la limite de n'en point transmettre, puisqu'on y enseignait surtout la tolérance et le respect des morales et des religions, du savoir, de la science.

Ainsi le livre et le verbe du maître avaient pour but de convaincre l'enfant d'apprendre, d'emmagasiner des connaissances variées et d'accepter le principe moral fondamental : respect d'autrui et tolérance.

Est-ce que l'enfant atteignait grâce à ces méthodes — et quelles que soient ses potentialités — l'autonomie intellectuelle et morale ? L'autonomie signifiant la capacité d'acceptation réciproque d'une interdépendance dans la relation de l'homme à autrui.

A supposer que l'enfant ait atteint une certaine majorité intellectuelle et morale, il aura passé une examen et fait sa communion. Qu'a-t-on fait des autres parties de lui-même ? En quoi a-t-on cherché à promouvoir une éducation plus complète et qui ne réduise pas l'homme en négligeant de nombreuses composantes de son être ?

Si tous les troubles de la personnalité peuvent se résumer par une grande catégorie appelée « troubles ou altérations de la relation à autrui ou à l'entourage », la responsabilité de la « situation pédagogique » ne manque pas d'apparaître, que le milieu éducatif soit celui de la famille ou celui de l'école ; deux milieux eux-mêmes liés à la situation sociale globale.

L'école et l'éducateur qui ne prennent pas en charge l'enfant dans sa totalité mais seulement dans l'une de ses parties, participent à une sorte d'anti-éducation. Tant que la société vivait sur un mode répétitif, aucun problème majeur ne pouvait logiquement se poser. Aujourd'hui que le changement est quotidien, la distorsion entre la « situation pédagogique » et la « situation sociale » ne devait pas manquer de se révéler explosive, notamment dans les milieux « jeunes-adultes » où l'on vit entre deux mondes, où l'on n'est pas encore intégré professionnellement, où toute l'angoisse de l'abandon définitif de l'enfance resurgit, où toute l'angoisse de l'entrée dans la vie adulte prend forme et s'amplifie.

B — Le réajustement nécessaire :

L'univers des connaissances scientifiques d'aujourd'hui, l'évolution technologique, l'évolution sociologique, révèlent chaque jour davantage la distance entre la progression des sciences de la nature et celle des sciences de l'homme, qui quoique déjà avancées restent encore le plus souvent dans les livres.

Une perpétuation du système scolaire actuel ne ferait qu'accentuer cette distance, liée aux privilèges de noblesse accordés aux sciences de la nature, aux rites de transmission verbale, au dire, au verbe.

Il y a ainsi une *éducation intentionnelle* et purement formelle qui est celle que l'on essaye de dispenser par le verbe. Mais par la *situation pédagogique* (environnement matériel et humain) il y a bien autre chose qui passe. Il s'agit là de l'*éducation essentielle*, c'est-à-dire celle dont on a refusé jusqu'à présent la paternité, celle que l'on ne contrôle pas, par l'inconscience qu'on en a.

L'éducation essentielle est celle qui se fait par la

vie que l'on fait mener à l'enfant, par tout ce qu'il voit, tout ce qu'il touche, tout ce qu'il sent.

L'éducation essentielle est liée à nos attitudes et c'est par leur intermédiaire que passent le plus de choses, par la place du « bureau » dans la classe par exemple...

Aujourd'hui, les problèmes de perception, de communication, de relation à autrui sont déjà bien élucidés au niveau théorique et dans certaines pratiques parcelaires, expérimentales ou de laboratoire.

III — LES DIMENSIONS DE LA MATURITE

A — Les concepts clés :

1° *La maturité sociale :*

La maturité sociale peut se définir par des changements d'état. Une personne sera plus ou moins mûre socialement selon qu'elle aura franchi plus ou moins de stades de changement social. Elle peut avoir quitté sa famille, son école, elle a pu se marier et avoir des enfants, changer de quartier résidentiel et entrer dans la vie professionnelle.

Une personne ayant opéré tous ces changements d'état social, ayant été aspirée par la société, ayant acquis un statut, n'acquiert pas pour autant la maturité, comme un épiphénomène nécessaire. Ces changements d'état doivent s'accompagner de prises de conscience des rôles possibles et d'une appréhension globale de la société qui permettent de s'y situer. Nous pouvons réserver aux signes extérieurs de changement d'état social le terme de *majorité sociale*.

La majorité sociale deviendrait maturité sociale lorsque la première s'accompagnerait de la conscience de ces changements et de leurs conséquences.

2° *La maturation :*

La maturation se fait par un travail psychique, conscient ou non, d'interaction entre l'influence ou la pression des valeurs et des caractéristiques intériorisées du milieu extérieur, et les modes de penser, d'analyser et d'éprouver le vécu propres à chaque période de l'existence, la maturité apparaissant comme un état provisoire ou définitif d'un processus de développement partiel ou achevé, d'une maturation limitée ou totale.

3° *Intégration et prise de conscience :*

Le concept d'intégration apparaît, parachevant la maturation pour permettre l'instauration d'un nouveau stade de maturité. L'intégration est un « processus par lequel l'action du système nerveux concourt essentiel-

lement à unifier l'activité de l'individu » (définition neurologique de A. Tournay). Le processus d'intégration n'est pas uniquement neurologique. L'activité nerveuse est le support de la conscience. Nous appelons intégration le processus qui parachève la maturation, qui permet, ce faisant, le passage à la conscience claire et distincte de ce qui restait jusque-là automatique, implicitement vécu ou en gestation encore dans la personne. L'intégration est le premier temps neurologique de la prise de conscience que nous venons de définir. Le processus d'intégration est un processus d'unification ; il introduit dans la conscience une donnée nouvelle qui transforme l'organisation d'un état de conscience antérieur en un état nouveau ayant une structuration nouvelle. C'est en cela que l'intégration à la personne et la prise de conscience de quelque chose que l'on avait ignoré jusque là est toujours un bouleversement pour soi.

4° *L'appréciation de la relation à autrui :*

La prise de conscience peut être erronée ou correspondre à la réalité suivant le degré de subjectivisme du sentiment du vécu. Le sentiment du vécu est la manière d'éprouver le réel, de le percevoir affectivement de telle ou telle façon, indépendamment de ses qualités objectives. La prise de conscience qui donne aux suivantes leur authenticité consiste à prendre conscience de ses catégories perceptives, pour nous permettre d'en contrôler les déterminants affectifs, et ceci notamment dans la perception d'autrui : c'est la condition d'une appréciation de la relation à autrui, tendant vers l'objectivité.

B — La maturité psychosociale :

La notion de maturité qui nous intéresse est à mettre en rapport avec l'affectivité et les processus conatifs qui régulent comme frein ou facilitateur la maturation intellectuelle comme la maturation psychique.

C — Maturité et société contemporaine :

Une orientation traditionnelle de la théorie de la maturité pousse à considérer que la maturité consiste à être adapté au monde ambiant tel qu'il est, et à avoir acquis une certaine sagesse... Ainsi, les caractéristiques économiques et sociales et les normes culturelles du monde adulte constituent le cadre général de référence à une théorie de la maturité. Cette intégration progressive, qui aboutit à une sorte de conformisme social, s'apprend. Sans doute ce cadre de référence demande-t-il à être bousculé, sinon l'on risque de dresser une théorie étriquée. D'ailleurs, l'observation des faits récents (les multiples événements où les jeunes ont pris une place importante ces derniers mois), et la démarche scientifi-

que interdisent de référer la maturité à un adulte et à une société étalons.

D — Les dimensions de la maturité psychosociale :

De même qu'il est commode pour la réflexion d'isoler des stades successifs distincts dans le mouvement de la maturation, ou des profils de maturité correspondant à un moment du développement, il est plus facile de considérer que la maturité n'est pas uniquement un ensemble indifférencié, mais qu'elle est aussi le reflet de maturations parallèles de différentes dimensions de la personne. Pour nous, ces dimensions sont bipolaires et elles peuvent se représenter par une sorte de continuum où s'affrontent deux forces contradictoires ou complémentaires existantes en nous ; selon le stade d'équilibre atteint, telle ou telle caractéristique apparaîtra prédominante. Ainsi, pour l'adaptation nous aurions deux forces fondamentales qui s'opposeraient constamment en nous : une tendance à la plasticité ou au changement et une tendance à la rigidité. A chaque moment de notre vie pour chaque couple de forces contradictoires, nous nous situons à un certain point du continuum dimensionnel sur lequel s'affrontent ces forces. Les unes semblent plus directement décrire la personne, les autres semblent plus spécifiques de la personne en temps qu'être interhumain, une autre x reflétant davantage les mécanismes de la réflexion individuelle sur les choses et sur soi, donnant à la maturité sa propre prise de conscience.

Nous adopterons cinq dimensions qui sont des représentations hypothétiques et différenciées arbitrairement. Ce sont : l'adaptation, l'autonomie, la force du moi, la relation à autrui et la sexualité, la prise de conscience.

IV — SIGNIFICATION PROVISoire DES DIMENSIONS RETENUES.

A — Adaptabilité et maturité :

L'éducation intentionnelle a pour objet de permettre une intégration sociale et professionnelle des jeunes, une insertion sociale efficace, en adaptant progressivement les nouveaux venus au monde environnant. Il semble même que cette insertion soit à la fois condition et résultat d'un développement personnel harmonieux.

On peut se demander si dans certains cas l'objectif atteint par la situation pédagogique n'a pas dépassé l'intention. L'observation quotidienne nous révèle de nombreux cas d'hyperadaptation et de conformisme social, ces phénomènes d'hyperadaptation n'épargnent nullement les jeunes qui font des études bien au contraire, la réussite scolaire peut être interprétée, notamment dans les classes préparatoires aux grandes écoles, comme un symptôme d'hyperadaptation à la situation pédagogique.

L'objectif de l'éducation est-il de favoriser l'adaptation ou de développer une aptitude au changement qui serait l'adaptabilité, potentialité et possible de chacun d'entre nous ?

Est-ce que développer l'adaptabilité ce n'est pas en même temps préparer des inadaptés supplémentaires ? Développer l'adaptabilité c'est laisser à la personne une ouverture sur le monde, c'est lui permettre une réalisation éventuelle et progressive de ses possibles, dans son avenir. C'est préparer l'avenir certes, mais n'est-ce pas préparer dans un court terme des inadaptés à un monde qui substitue constamment son sujet à notre faculté de changement : certaines publicités des semaines précédentes vous proposent de « changer la vie » en prenant un compte en banque ou en changeant de matelas.

Jusqu'à ce jour, s'adapter, c'était souvent renoncer. La mobilisation *actuelle* de la société permet d'imaginer que s'adapter c'est différer certains désirs, différer la réalisation de certains possibles qui ne sont pas actualisables dans l'instant, et non pas renoncer définitivement et se spécialiser en se mutilant.

Sans doute, les éducateurs, les psychologues, les médecins, les juges d'enfants sont confrontés essentiellement à des formes d'inadaptation plus pathologiques, et qui reflètent des troubles relationnels aux multiples causes et aux multiples formes qui empêchent toute intégration de ceux qui en souffrent, sujets d'une immaturité ou d'une arriération affective entre autres choses... On peut analyser l'inadaptation en d'autres termes : « les personnes qui ne sont pas adaptées à leur milieu et ne s'y sentent pas à l'aise sont plus portées à accomplir des choses importantes parce que le milieu leur paraît intolérable » (O. Klöhnberg). Ainsi, ce qui ferait la différence entre le commun et le génie n'est pas le niveau d'intelligence, mais le degré d'insatisfaction, d'inadaptation à la société qui suscite chez l'individu des activités créatrices et une volonté de dépassement. L'inadaptation peut aboutir dans certains cas à la délinquance, dans d'autres à la création, et peut-être aux deux à la fois (cf. mai-juin). Certaines formes d'inadaptation sont liées à une arriération ou à une immaturité affective. D'autres formes pourraient au contraire être liées à une « tension psychique », à une insatisfaction fondamentale, dépassant conformisme et hyperadaptation, montrant peut-être l'aspect le plus évolué de la maturité.

L'adaptabilité est comme une faculté plastique qui permet à l'individu de trouver presque constamment de nouvelles conduites résultant d'une sorte de négociation permanente entre ses intérêts immédiats et ses idéaux, son projet d'une part, et les contraintes sociales, les exigences relationnelles, les situations nouvelles qu'il doit affronter d'autre part. Toute l'attitude relationnelle et intellectuelle de l'enfant, ou de l'adolescent et du jeune adulte

te, parfois, est ici dépassée. Période des élans vers l'absolu, et le parfait, période où l'on reçoit beaucoup plus qu'on ne donne.

B — Autonomie et maturité :

1° Une définition de l'autonomie :

L'autonomie représente une forme d'équilibre volontaire entre l'acceptation d'une certaine dépendance à l'égard de l'autorité de la famille, du milieu environnant, de la société ou des pairs, d'une part, et la prise d'indépendance par rapport à ceux-ci d'autre part, attitude qui implique une interdépendance. Cet équilibre dans l'interdépendance nous l'appellerons autonomie, terme que nous préférons à liberté. Mais si la liberté ne se conquiert qu'avec la compréhension de la nécessité et des déterminismes, il faut saisir quels en sont les mécanismes.

2° Les limites de l'autonomie pour les jeunes :

L'absence de modifications matérielles d'existence, l'absence de nouvelles déterminations statutaires ou juridiques particulières empêchent les jeunes de briser totalement les dépendances infantiles antérieures ; or pour nouer des liens nouveaux avec l'environnement et qui soient durables, il faut se délivrer des anciens. La libération des dépendances ne s'est faite que sur le plan de la conscience, du moins pour ceux qui suivent des études prolongées. L'adolescent, le jeune adulte, le lycéen ou l'étudiant sont généralement toujours chez leurs parents ; ils ne sont pas mariés ; ils ne « travaillent » pas, ils ne « produisent » rien, ne créent rien ; ils restent dans une dépendance économique à l'égard des parents, avec ce qu'elle symbolise plus profondément pour l'être, c'est-à-dire une dépendance affective infantile. Tant que l'adolescent et le jeune adulte sont contraints de séjourner dans cette impasse conflictuelle (distorsion entre la conscience psychologique et l'état social), ils n'accèdent pas à l'autonomie. Au contraire on observera une pléiade de symptômes révélant des tentatives d'affirmation de soi inadaptées, par opposition au milieu, en somme contre les déterminismes. Ces tentatives sont vouées à l'échec. B. Zazzo observe que « les conduites typiquement adolescentes et dont le caractère anti-social est dénoncé généralement, nous semblent engendrées par l'absence d'un véritable statut social de l'adolescence. Elles risquent d'ailleurs d'en tenir lieu. En effet, la société qui les condamne, les diffuse et les renforce... »

3° Décalage entre les différents types d'autonomie :

Aujourd'hui on s'accorde à reconnaître que l'adolescence correspond à un plateau du développement de

l'intelligence (apparition de l'intelligence formelle, raisonnement hypothéticodéductif...). La puberté vient plus tôt depuis un siècle, la taille augmente, et la période de préparation à l'entrée dans la vie s'allonge. Ainsi l'adolescent atteint une certaine autonomie biologique, une certaine autonomie intellectuelle ou professionnelle, une certaine autonomie affective apparente avec négation éventuelle de la sentimentalité, mais socialement et économiquement, même pour l'apprenti, l'adolescent reste très dépendant de la famille ou de ses substituts sociaux. L'adolescent avec les mêmes potentialités que l'adulte quand il n'en a pas davantage (relativement à l'adulte qui les a perdues), n'est pas encore un être à part entière.

4° Le rôle de l'école :

Bien des pédagogues ont déjà souligné avec force le rôle que pourrait jouer l'école en adaptant l'école dans son architecture, dans ses méthodes, dans son esprit à l'enfant et à ses besoins, sans pour cela en faire un « enfant-roi ». La modification de la structure de la classe, de l'école, le changement de la situation pédagogique à tous ses niveaux pourraient déjà offrir à l'enfant, l'adolescent, le jeune adulte, une *place* responsable qui permettrait aux jeunes de ne pas privilégier — parce qu'ils ne peuvent faire autrement — *la conscience* d'une autonomie, le verbe sur les faits. Il pourrait y avoir une sorte de statut scolaire, de statut universitaire. Mais ceci enfermerait peut-être les jeunes dans un ghetto qu'ils ne semblent pas toujours souhaiter.

Une modification de la situation pédagogique ne passe donc pas uniquement par un changement des structures internes de l'école, mais passe aussi par un changement de ses relations avec le monde du travail.

Et cette modification de la situation pédagogique est déterminante, car elle fait partie intégrante des facteurs de base de la maturation de l'enfant.

C — Anxiété, force de moi et maturité :

L'adolescent, particulièrement l'adolescent inadapté est souvent tourmenté par des sentiments d'infériorité, de dévalorisation, qui tendent à le retrancher dans des attitudes de timidité ou d'agressivité masquant la timidité envers les adultes ou ses pairs. L'adolescent serait tiraillé par deux forces. C'est de ce tiraillement que naît l'angoisse de dévalorisation. D'une part un besoin profond d'affirmation qui pousse l'adolescent à se valoriser et à se faire confiance par différents moyens plus ou moins heureux, qui ne le satisfont pas en fait (ce qui est déjà une forme d'échec et une source d'angoisse), d'autre part, l'intériorisation des valeurs des adultes qui font pression sur lui. Que l'intériorisation agisse peu ou prou, les adultes sont

là, qui exercent une pression de fait, tendant à empêcher l'enfant de s'affirmer ; ils sont prêts à le remettre à sa place s'il prenait trop d'assurance ; celle-ci n'est acceptée que si elle est le fruit de l'expérience. La pression sociale s'exerçant davantage sur les filles, il n'est pas étonnant d'observer chez elles une angoisse plus importante.

Cette tendance dévalorisante de l'adolescent n'apparaît pas aux yeux du profane. La plupart des comportements manifestés de l'adolescent tendraient à prouver le contraire. Sans doute y-a-t-il là soulignée l'une des sources des difficultés de communication entre le maître et son élève. Le maître civilisé, socialisé, intellectuelisé, qui est attentif à ce qui paraît et à ce qui est verbalisé ; le jeune qui reste sensible aux attitudes du maître plus qu'à tout ce qu'il peut manifester verbalement de gentillesse ou d'attention. Cette attention étant entièrement sélective et n'étant en rien une « écoute ».

Alors que l'adolescent est souvent tiraillé par différentes forces, traversé par des craintes, des peurs, de l'angoisse, comment peut-il être vraiment attentif à ce qu'on veut lui faire apprendre.

Jusqu'à ce jour, on a tablé sur le refoulement pour que l'enfant puisse être disponible à la classe. Il semble que différentes conditions sociales actuelles rendent le refoulement difficile.

Il semble que différentes options philosophiques et humanistes le considèrent comme néfaste. Plutôt que de maintenir l'enfant et l'adolescent dans une situation de dépendance grâce à une certaine manipulation de son angoisse, en le faisant travailler grâce à la terreur de la notation et du jugement des pères, on peut préférer l'aider, grâce à un changement des relations interpersonnelles, à *construire plus tôt, plus jeune, son moi*, à maîtriser et contrôler son angoisse. A la limite, n'y a-t-il pas là le chemin d'une nouvelle école où l'on irait pour le plaisir, plutôt que poussé par la peur ? Cette perspective remet en cause tout une image vulgarisée et déformée de la psychanalyse et d'une certaine sociologie, où l'on sépare le principe de réalité de celui du plaisir, le travail du loisir, c'est là un découpage binaire, arbitraire et artificiel de l'homme, relatif à un certain état de fait qui n'a rien d'universel et qui participe sans doute à l'idéologie dominante du « cloisonnement », ce qui n'a donc rien de scientifique.

Les processus d'identification et de construction de la personnalité passent par des identifications à l'adulte, l'enfant et l'adolescent ne peuvent fortifier leur moi plus tôt, qu'avec l'aide de l'adulte qui jusqu'à présent reste le juge et le témoin de la valeur de l'enfant plus que le groupe des égaux. La maturation du jeune passe par un meilleur contrôle et une meilleure utilisation de l'énergie anxieuse, grâce à la fortification du moi, liée à la vie

relationnelle de l'enfant et à la façon dont il s'y situe et dont il se croit jugé par l'entourage.

Les méthodes traditionnelles de notation et de jugement des enfants dans les classe ne facilitent pas leur fortification du moi, bien au contraire. Or la construction du moi qui s'accompagne d'une maîtrise de l'angoisse, est une des dimensions du mouvement de la maturation.

D — Vie relationnelle, sexualité et maturité :

La classe est-elle un groupe ? La classe est-elle un champ relationnel pour l'enfant ? Quest-ce qui se passe dans les relations que les élèves entretiennent entre eux et qui concurrencent plus ou moins totalement l'intention éducative du maître, et ceci notamment à l'adolescence où la puberté a déjà fait le travail d'éveil des pulsions. L'adolescent risque fort d'être beaucoup plus préoccupé de ce qui se passe en lui et de ce qu'il imagine qui se passe dans les autres, y compris chez le maître, que par le contenu verbal des échanges dans la classe. La vie relationnelle de l'adolescence est pauvre et non féconde, elle passe par une vie imaginaire et des identifications qui altèrent la communication avec l'autre, faisant vivre la relation avec l'autre sur un mode narcissique. Cette vie affective de l'adolescent ne reste pas sans interférence avec la vie intellectuelle.

Ce qui caractérise donc la maturation, ce sera la décentration, la capacité qu'aura l'adolescent de percevoir l'autre, en dehors de lui, ayant son existence propre. La plupart des auteurs s'accordent à observer, chacun avec sa perspective propre, une évolution de la qualité de la relation de l'adolescent, laquelle passerait progressivement des liens d'identification à une relation d'objet. L'empathie permet une relation à autrui créative et bénéfique ; elle dépasse la relation d'identification qui ne sert qu'à celui qui s'identifie : cela lui permet des structures personnelles avec ce qu'il s'imagine de l'autre. « Croyant aimer un être réel beaucoup de gens n'aiment que leur propre amour » (A. Berge). La relation d'objet permet une prise de conscience réciproque de l'autre, elle profite aux deux partenaires de la relation, qui cherchent l'autre pour lui-même, pour ce qu'il a de nouveau, et d'original, et non pour ce qui ressemble à soi, à son idéal du moi (ou parfois à ce que l'on refuse en soi). Ce dépassement de soi vers l'autre suppose que l'on devienne capable de prendre conscience de l'autre et des difficultés relationnelles.

Les problèmes d'identification, de perception de l'autre, des qualités de notre relation à l'autre, d'appréciation de la relation à autrui, de la nature sexuelle et affective du lien interpersonnel font partie de la situation pédagogique d'une façon latente. Comme ils conditionnent à des périodes décisives le mouvement de la maturation relationnelle et sexuelle de l'adolescent, leur non prise en

charge par l'école est signifiante pour l'adolescent et va induire chez lui des réactions, des attitudes, des comportements que notre neutralité apparente aura engendrés.

Le silence sur les relations interpersonnelles et la sexualité équivaut à considérer cela comme douteux et tabou. Ce silence court toujours le risque d'être perçu par une majorité comme une réprobation.

E — Prise de conscience et maturité :

On parle souvent à l'école de la nécessité de l'esprit critique. On parle aussi par ailleurs de la formation du chercheur et de l'esprit scientifique. Ceci est en rapport avec ce que nous appelons la « prise de conscience ».

La maturité s'accompagne généralement, selon nos hypothèses, d'un niveau de réflexion sur soi, et sur ce qui est hors de soi, d'un contrôle de soi, d'une distanciation par rapport à soi et au réel, et d'une libération d'une certaine forme d'esclavage par rapport aux pulsions intérieures et aux stimulations de l'entourage. La maturité s'accompagne d'un certain niveau qualitatif de prise de conscience.

L'esprit critique, la prise de conscience passent aussi par un apprentissage.

Si l'on s'accorde pour reconnaître que le développement, tant physique qu'intellectuel et affectif dure jusqu'au moins 25 ans en moyenne, on peut faire l'hypothèse que toute situation qui freine ou empêche ce développement, perturbera sensiblement la maturation. L'adolescent ou le jeune adulte, au moment où il pourrait aller vers la maturité, où il pourrait entrer dans son processus décisif de maturation, va être mis, s'il est ouvrier ou apprenti, à une « certaine place, où il sera utilisé et où il sera consommé » (J. Favez-Boutonnier). On « l'utilise juste au moment où les aptitudes sont suffisantes pour qu'elles soient utilisées ». Entrant trop tôt dans la « production », l'être encore en formation prendra une forme trop tôt, celle que nécessite l'insertion professionnelle. Cette insertion constitue certes une part importante de l'adaptation, mais ne résume pas l'individu. Ainsi J. Favez-Boutonnier s'interroge : « L'adulte que nous présentent certaines sociétés, n'est-il pas plus mutilé que développé ? ». Les exigences professionnelles, intervenant trop tôt, gênent certainement le développement de la prise de conscience de soi chez le jeune adulte et l'adolescent qui travaillent. Cela ne signifie pas que la conscience ne puisse pas survenir ensuite, cependant le pédagogue sait que si des apprentissages n'interviennent pas à certaines périodes sensibles, ils deviennent définitivement impossibles au-delà d'une certaine époque. A un niveau moins cognitif, mais plus conatif, on peut se demander si la « prise de conscience » n'intervenant pas au cours d'une certaine période de l'existence, elle pourra se produire plus tard.

Le phénomène de prise de conscience nous apparaît comme un critère de maturité, sans perdre de vue qu'il est le privilège, dans la plupart des cas, de ceux qui continuent des études, prennent de l'âge, sans changer de conditions matérielles d'existence, ce qui les pousse d'autant plus à valoriser, à exploiter la conscience, car c'est uniquement sur ce plan que s'effectuent pour eux certains changements. La première prise de conscience serait plutôt celle du corps chez l'enfant ; la seconde prise de conscience serait celle du moi chez l'adolescent ; la troisième serait celle de l'autre, et la quatrième celle des difficultés d'appréciation de la relation à autrui chez le jeune adulte. Ces prises de conscience élémentaires sont le support de toutes les autres.

On parle beaucoup d'esprit critique et de prise de conscience. Dans notre perspective qui choisit délibérément de considérer la maturité et la maturation dans une dimension psychologique (et qui retire à toute autre dimension le qualificatif de « maturité », leur laissant celui de « majorité ») l'existence de l'esprit critique est mise en doute comme l'existence de réelles prises de conscience. En effet, l'esprit critique et les prises de conscience n'ont de valeur que par rapport à la dimension humaine et sociale de chaque chose, de chaque science et de chaque technique.

Faire progresser la science, par la mise en œuvre de l'esprit scientifique, certes, mais pour qui, pourquoi ? Toute personne qui vit son projet, peut être un savant esprit mais au-delà reste un être parfaitement végétatif.

La situation pédagogique traditionnelle ne fait pas réfléchir sur le pour qui, le pourquoi des choses, sur le projet, sur la signification, elle conditionne l'esprit par omission à faire des prises de conscience parcellaires, en n'aidant pas à l'intégration des choses les unes aux autres. La situation pédagogique traditionnelle ne semble pas favoriser la maturation puisqu'elle ne permet bien souvent qu'une accession à un esprit critique spécialisé.

Par la non prise en charge d'un apprentissage minimum d'une réflexion psychosociologique sur les choses et les êtres, l'école véhicule une valeur morale, qui est qu'il ne faut pas parler des relations interpersonnelles, des relations économiques, des relations sexuelles, de l'usage de ce qu'on apprend...

L'omission n'est jamais perçue par la conscience ou l'inconscient de l'enfant (de l'adulte aussi) comme une manifestation de neutralité. Ne pas parler de certaines choses, est enregistré automatiquement comme une marque de réprobation voire une condamnation. L'enfant et l'adolescent intériorisant ces valeurs implicites auront tendance à leur tour à négliger toute une partie d'eux-mêmes et à réduire par là le champ de leur propre maturation, ne pouvant intégrer les problèmes qui se posent

à eux dans le quotidien à tout ce qui leur est enseigné.

V — CONCLUSION

A — Les résistances de la société adulte :

Le monde social des adultes reproche régulièrement aux jeunes leur manque d'expérience et leur irresponsabilité. Ce même monde ne donne peut-être pas l'occasion aux jeunes de faire leurs preuves, puisque même l'école est au fond celle des adultes. Aussi les jeunes cherchent-ils des voies d'affirmations qu'ils jugent souvent eux-mêmes comme insatisfaisantes, et qui paraissent inadaptées aux yeux des adultes. Ces derniers semblent vouloir différer de plus en plus le moment où le jeune entrera dans la vie, où il pourra avoir une autonomie sociale : *sinon avant de se faire remplacer, l'adulte aurait à partager avec son futur successeur une partie de son pouvoir...* Le jeune qui veut s'affirmer en tant que personne indépendante, met en cause le père ; l'adulte qui veut conserver son autorité, est l'auteur des jours de son enfant et se sent menacé. Il n'est pas étonnant qu'alors l'adulte fasse tout pour « materner » ou infantiliser l'adolescent, voire le jeune adulte, dans une situation pédagogique adéquate. On reproche à la jeunesse son immaturité, et l'on se garde bien, semble-t-il, de lui permettre de vivre de telle façon qu'elle devienne plus mûre. Il semble même qu'une partie au moins de la société des adultes ait une imagination limitée : il n'est pas rare d'entendre dans la bouche de ceux-ci qu'il manque une guerre aux jeunes actuels. La guerre apparaît ainsi comme le seul rite d'initiation possible pour accéder à la maturité adulte.

Etre adulte, ne pas avoir d'hésitations, être stable, avoir atteint la sagesse, avoir vieilli, être devenu le fidèle reflet de nos pères et l'interprète de leurs traditions sont des critères possibles d'une théorie de la maturité, mais ce sont ceux d'un autre temps et de sociétés moins complexes où les rôles d'adulte changent peu d'une génération à l'autre. Les rôles des adultes sont alors assez simples et les enfants les assimilent aisément de sorte que dans ces sociétés (M. Mead) la maturité sociale vient avant la maturité physiologique. L'entrée dans la vie se fait par la passerelle de l'initiation qui est un changement brusque de statut (G. Lapassade). Aujourd'hui, les frontières s'estompent entre l'enfant et l'adulte. Beaucoup de parents s'inquiètent d'être dépassés très tôt par leurs enfants, tant sur le plan physique qu'intellectuel, quelle que soit leur profession. Il n'est plus question d'imiter les anciens mais de les refuser comme modèle et de les dépasser. Ce dépassement perpétuel, qui semble devoir se produire à chaque génération nouvelle, vu les possibilités encore inexploitées du cerveau humain, illustre la

nature indéterminée de l'être humain et condamne toute théorie fixiste d'une maturité-étalon et d'une situation pédagogique et éducative modèle en conséquence.

B — Résumé de la signification de la maturité liée aux dimensions retenues :

Ces cinq dimensions sont : l'adaptation ou plasticité-rigidité, l'autonomie ou dépendance-indépendance, la force du moi ou force du moi-anxiété, aptitude relationnelle ou empathie-narcissisme, prise de conscience ou secondarité-pensée réactionnelle subjectiviste.

L'adaptabilité suppose une certaine plasticité issue de la mise en valeur d'une aptitude au changement — aptitude hypothétique — qui permet de composer avec le monde ambiant tel qu'il est, afin de pouvoir y situer son action, notamment si l'on considère que c'est le monde ambiant qui doit changer pour qu'il soit mieux adapté aux besoins de l'homme. L'adaptabilité suppose que l'on ne soit ni un inadapté (arriération ou maturité affective) ni un hyperadapté.

L'autonomie suppose que l'on ait dépassé le désir des bénéfiques des dépendances infantiles. Elle suppose qu'on ait dépassé le stade de la revendication stérile, d'une indépendance individualiste illusoire, de la liberté implicitement absolue, qui est une revendication réactionnelle à la dépendance (dépendance économique, affective, sexuelle, intellectuelle et morale, biologique et de déplacement), plus ou moins totale dans laquelle est maintenu l'adolescent, voire le jeune adulte.

La force du moi suppose qu'on ait acquis une certaine maîtrise de son anxiété, une certaine acceptation de son anxiété. Elle suppose l'acceptation de reconnaître l'indéterminé et l'inconnu, l'acceptation de vivre avec davantage d'incertitudes que d'acquis stabilisés. L'anxiété est source d'interrogations et s'accompagne d'une disponibilité d'énergies. La force du moi se crée avec l'acquisition de mécanismes de dégageant de la personnalité ayant pris la place de mécanismes de défenses infantiles ; elle permet une utilisation réaliste des tensions anxieuses.

L'aptitude relationnelle permet, si elle est développée et exploitée, de dépasser les liens de l'enfance et de l'adolescence, d'accéder à une vie relationnelle réussie qui passe par une juste appréciation de la relation à autrui en dépassant l'égoïsme, le narcissisme et la peur hétérosexuelle ; elle permet de faire apparaître une capacité d'engagement à long terme, dans la relation à l'environnement en général dans le couple hétérosexuel en particulier.

La capacité de prise de conscience qui donne aux quatre premières dimensions toute leur signification passe par la capacité d'analyse critique des choses et des êtres.

Sans doute la première prise de conscience qui donne aux autres leur validité est celle de notre idéalisme perceptif ; ceci devrait nous conduire à mettre en cause nos catégories perceptives et à en contrôler davantage les déterminations affectives et idéologiques dans notre perception des autres, de nous, des choses et de leurs interactions multiples. C'est ainsi que l'on peut aboutir à la transformation de nos conduites, vers des attitudes nouvelles, originales, non directement réactionnelles à l'instant. Il n'est alors pas difficile de conclure *qu'il n'y a pas de maturité*, il n'y a qu'une maturation.

C — Maturation et impossibilité de l'expérience :

Pourquoi avons-nous tendance à identifier prolongation de la scolarité et prolongation de l'adolescence ? Quest-ce qui indique que l'adulte n'est plus un adolescent ? Est-ce parce qu'il travaille, qu'il a des responsabilités familiales, parce qu'il a de l'expérience ?

Plus la société se rationalise et s'intellectualise, plus elle essaye de se transmettre et de se perpétuer aux générations suivantes par le livre, le verbe, la conscience. Elle met un écran de plus en plus opaque entre la réalité, l'autorité des faits et la jeunesse. « Mûrir » suppose pourtant un affrontement direct et constant avec la vie, les faits et non avec l'écran de l'imprimerie, du savoir ou du cinéma. Aux jeunes qui veulent vivre et qui ne peuvent accéder au drame adulte de l'existence, il ne reste plus que le théâtre de la rue qui ne peut durer le temps que de quelques répétitions. A moins que l'école se refonde et se prépare à prendre en charge l'enfant dans son ensemble, accepte d'éclaircir les valeurs implicites de toute situation pédagogique. Sinon, *l'essentiel* de l'éducation continuera à se faire d'une manière incontrôlée, et l'incontrôlable ne cessera de s'amplifier, car l'enfant est attiré par la vie, la vie c'est avant tout les autres, la ville, et tout se jouera toujours davantage entre l'école et la maison.

D — Une expression possible : monitorat et maturité :

Comme la période d'apprentissage des techniques et de transmission des connaissances se prolonge chaque

année davantage pour répondre aux besoins immédiats de la société industrielle, on a tendance à trouver des justifications de cette prolongation en l'assimilant faussement aux rites d'initiation qui étaient et sont pratiqués dans d'autres sociétés. On peut cependant faire l'hypothèse que certains types d'activité proposés aux jeunes peuvent constituer pour notre société une forme d'initiation : par exemple, l'expérience des difficultés et des problèmes éducatifs, l'acquisition par l'expérience d'attitudes éducatives dans le milieu des colonies de vacances. On peut faire l'hypothèse en effet que la colonie de vacances est une situation quasi expérimentale. Elle est un *stage en responsabilité, limitée dans le temps et dans l'espace*. Le collectif d'éducation et plus particulièrement l'équipe des moniteurs, monitrices constitue un milieu relationnel privilégié, peut-être unique, particulièrement bien adapté aux aspirations et aux besoins des jeunes gens et des jeunes filles qui achèvent en principe leur adolescence, si elle n'est pas déjà terminée. Ceci est une hypothèse de travail. L'influence de la colonie de vacances sur la préparation à la « seconde naissance », à la naissance sociale, à l'entrée dans la vie adulte mérite d'être étudiée. D'autant plus qu'en 1966 on dénombrait près de 130.000 moniteurs et monitrices qui ont dans leur majorité entre 18 et 20 ans (90 %) ; l'effectif global annuel augmente et se trouve constamment renouvelé ; en effet, la « durée de vie » d'un moniteur est assez brève, 2 à 3 ans en moyenne.

Ainsi se trouve posé le problème de la mesure de l'influence d'une expérience pédagogique particulière sur l'évolution psychologique des jeunes de 18-20 ans. Telle est l'une des préoccupations majeures d'un travail de recherche, dont cet article est l'un des témoins.

André SIROTA
psychosociologue et chercheur.

EDUCATION SEXUELLE ET MATURITE SOCIALE

C'était bien tard, en effet, pour des élèves de terminale. Mais trop tard aussi pour une raison beaucoup plus profonde.

Tous ceux qui ont milité depuis des années en faveur de l'éducation sexuelle savent quelles résistances on rencontre chez les parents à la simple idée qu'on puisse informer les enfants au sujet de la sexualité.

Lorsque cette résistance finit par céder, c'est toujours dans la mesure où les parents se persuadent qu'à travers cette information, les règles traditionnelles de la morale sexuelle seront sauvegardées, voire renforcées. Et il faut bien reconnaître que les militants de l'éducation sexuelle, pour faire céder la résistance, laissaient entendre, très sincèrement en général, qu'il en serait bien ainsi.

La résistance a cédé trop tard. A travers l'explosion de mai, ce n'est pas seulement le tabou qui a été mis en cause, mais l'ensemble des valeurs qui ont jusqu'ici réglé la vie sexuelle. Nous l'avons éprouvé avec acuité lors d'une émission récente destinée en principe à des parents, mais à laquelle étaient venus en nombre des lycéens et des étudiants. Les jeunes trouvèrent que ce que nous disions sentait l'eau de rose : ils auraient voulu que nous leur parlions de Marcuse !

EROTISME ET MASS-MEDIA

Ceux-là mêmes qui se sont battus depuis des années pour l'éducation sexuelle n'étaient peut-être pas assez conscients de l'absurde décalage entre l'éducation et la réalité.

La grande majorité des parents continuaient à ne rien dire. L'école continuait à ignorer et à masquer la sexualité.

Mais pendant ce temps l'érotisme se mettait à déferler à travers les moyens de communication de masse. Je n'insisterai pas sur la publicité, qui pose en ce domaine des problèmes complexes, ni même sur la télévision, relativement pudibonde (2). Je voudrais insister sur le cinéma, la presse et le livre. En faisant remarquer que les jeunes, aujourd'hui, sont devenus des consommateurs, qu'ils disposent de sommes d'argent relativement importantes.

Or le cinéma, les hebdomadaires, le livre de poche, sont à leur disposition pour des sommes minimales. Les parents et les éducateurs ont-ils conscience du fait que par ce biais les adolescents ont accès à une information sur tous les aspects de la sexualité dont eux-mêmes n'ont jamais disposé quand ils étaient jeunes ?

Le cinéma ? Le film érotique est devenu une industrie spécialisée, surtout suédoise, allemande et américaine.

TROP TARD POUR BIEN FAIRE ?

Les pionniers de l'éducation sexuelle en France ont eu longtemps l'impression de prêcher dans le désert.

A partir des événements de mai 1968, la situation s'est mise à évoluer rapidement. On dit que dans telle ville moyenne de l'ouest, les lycéens défilèrent, avec des banderoles réclamant une éducation sexuelle. Cette revendication se retrouve en bonne place dans le recueil des positions de mai intitulé : « Les lycéens gardent la parole » (1).

Dès la rentrée d'octobre 1968, des initiatives nombreuses furent prises dans ce domaine. Elles étaient rendues plus aisées du fait de la participation des parents aux conseils d'administration des établissements.

Dans un lycée parisien, une affiche annonçait une conférence d'initiation sexuelle pour les élèves des classes terminales. Un élève anonyme griffonna sur l'affiche : « trop tard ».

(1) Editions du Seuil, 1968, pp. 96-97.

(2) Une émission médicale prévue sur la frigidité féminine n'a jamais pu passer à l'écran.

qui dispose de ses salles propres. Il se déguise parfois sous des prétextes éducatifs ou moraux, qui ne trompent personne. Il y a aussi de vrais beaux films qui comportent un aspect érotique. Mais bien sûr rien ne prépare les adolescents à faire la distinction.

La presse pornographique, étrangère ou française, est pratiquement en vente libre dans tous les kiosques à journaux. Faite à l'intention d'adultes plus ou moins satisfaits, elle ne laisse subsister aucun mystère aux yeux des jeunes lecteurs.

Mais c'est le livre qui me paraît le plus important. Je ne veux pas m'étendre sur le roman policier, le roman d'espionnage, qui de plus en plus utilisent la sexualité comme un piment indispensable.

Ce qui me paraît le plus important, ce sont les livres de poche, de diverses collections, qui pour une somme infime mettent à la disposition des jeunes toute une série d'œuvres qui, à des niveaux différents, remettent plus ou moins radicalement en cause la morale sexuelle traditionnelle.

Cette morale traditionnelle, notons-le n'est guère contestée dans les œuvres littéraires « classiques » — au besoin expurgées — qu'on étudie à l'école. L'amour « coupable », même attendrissant, est toujours malheureux, et généralement puni. L'aspect proprement physique de la sexualité est d'ailleurs toujours « sublimé », au sujet du sentiment ; la « passion » elle-même y est finalement cérébrale, jamais sensuelle.

Mais nos élèves à qui nous cachons soigneusement cet aspect sensuel de l'amour peuvent, en sortant du lycée, acheter pour trois à cinq francs *Le Mur*, *Les Chemins de la liberté*, *Le Meilleur des mondes*, *L'amant de Lady Chatterley*, ou *Les Liaisons dangereuses*.

Ils peuvent, pour le même prix, lire Freud, et y apprendre l'universalité de la libido, le danger du refoulement. Ils peuvent lire Sade, ou au moins des études sur Sade. Pour dix francs, ils peuvent acheter le petit livre rouge de la révolution sexuelle, et y trouver de larges extraits de Reich.

Cela donne une combinaison de Freud, Reich, Marcuse, une sorte de freudo-marxisme qui s'exprime à travers les fameuses quinze thèses sur la révolution sexuelle répandues par les C.A.L., et dont voici quelques extraits caractéristiques :

« La sexualité est une activité nécessaire et libre dont l'élément central est l'acte sexuel.

Le couple est l'union spontanée des deux anatomies, pour cinq minutes, ou plus.

Le couple institutionnalisé en « personne morale » indivisible et durable est aliénant. Les relations de propriété

ainsi introduites entre les deux partenaires sont un vol au même titre que le capital.

Il n'y aura plus de « problèmes familiaux » si l'enfant est économiquement à la charge de la société.

Les relations privilégiées que pourra avoir l'enfant avec ses parents ne seront ni exclusives ni aliénantes, ces relations n'étant pas de dépendance.

La famille institutionnelle balayée, chacun choisira librement ses relations privilégiées, s'il le désire ».

Même si le point de vue défendu dans ce tract n'est pas définitivement celui de la majorité des lycéens, il est tout de même l'hypothèse qui affleure dans les questions qu'ils posent lors des conférences qui leur sont faites sur la sexualité. Et la plupart des éducateurs sont désarçonnés par de telles questions. Les parents poussent les hauts cris. Et même des animateurs formés par des mouvements comme le Planning familial sont mal à l'aise.

Certes, les jeunes ont toujours plus ou moins réagi contre les freins que la société adulte voulait imposer à leur vie sexuelle. Mais il s'agissait d'une réaction de fait, d'un refus provisoire : on jetait sa gourme, puis on rentrait dans le rang, lorsqu'on se permettait des infractions, ces infractions étaient reconnues comme telles.

Aujourd'hui, le refus est théorisé, et la justification même de la morale sexuelle est remise en cause.

LA CONTRACEPTION CONTRE LA FAMILLE

Devant cette remise en cause, les adultes sont désarçonnés.

Si nous laissons de côté les justifications religieuses de la morale traditionnelle (pour lesquelles il y aurait beaucoup à dire), on s'aperçoit qu'on ne peut avoir recours qu'à deux types d'argumentation :

- l'une qui relève de l'impératif catégorique : il y a des règles morales absolues et universelles, expression de la raison même ;
- l'autre qui est d'ordre socio-politique : la famille, cellule de la société, est une condition absolue de tout ordre social.

La première argumentation est dénuée de toute portée pour des jeunes à qui on enseigne par ailleurs que l'histoire a connu des règles tout à fait différentes selon les lieux et les époques.

La seconde ne vaut pas mieux, pour les mêmes raisons. La sociologie et l'ethnologie nous montrent qu'on peut réglementer la sexualité de façon tout à fait différente de celle que connaît le monde occidental.

Certes, personne ne propose le retour en arrière, encore que des pistes se dessinent dans ce sens, vers le mariage collectif. Mais ce qui contribue à la mise en ques-

tion de la famille occidentale est sans doute avant tout le développement de la contraception.

Si la révolte est plus brutale en France, c'est sans doute que nous payons d'avoir vécu pendant 37 ans sous le régime de la loi de 1920. Sa suppression a dû triompher de multiples résistances, et reste assortie de mesures restrictives. Comme pour l'éducation sexuelle, les adultes n'ont admis la contraception qu'à la condition qu'elle ne toucherait pas à la fécondité et encore moins à la famille.

Tenus à l'écart de ces débats qui leur paraissaient d'un autre âge, les jeunes se sont fait tout seuls une opinion radicale: ils ont vu que la contraception met en cause la morale sexuelle traditionnelle, parce qu'elle met en cause la famille elle-même.

Toute la morale traditionnelle repose en effet sur le postulat selon lequel les rapports sexuels sont naturellement féconds: dès lors, ils ne peuvent être le fait que d'un couple stable susceptible de nourrir et d'élever les enfants nés de ces rapports.

A partir du moment où, comme le préconisait une chanson d'Antoine, la pilule serait en vente dans les Monoprix, les rapports sexuels peuvent être absolument dissociés de la procréation.

Rien n'empêche non plus qu'ils ne soient dissociés de l'amour. On sait que ce sentiment est lui-même historique, et il peut très bien n'être qu'une mystification idéologique. La psychanalyse renforce cette hypothèse: l'acte sexuel est l'objet même de l'instinct sexuel, il répond à un besoin. A partir du moment où ce besoin peut être satisfait sans le risque de la procréation, il n'y a plus de raison de le refouler, de le « réprimer ».

La procréation reste possible, elle peut être souhaitée, aussi longtemps qu'on n'en est pas arrivé au « meilleur des mondes », aux bébés en bocaux. Mais il suffit que l'enfant soit pris en charge par la société, pour que le couple familial stable devienne totalement inutile.

Que répondre à cela ?

LA DUREE DE LA VIE SEXUELLE

On peut, certes, donner des réponses.

On peut confester qu'il soit humain de dissocier l'aspect physique de la sexualité de son aspect affectif, le désir de la tendresse.

On peut montrer que cette dissociation, si elle est possible, risque de ne pas être tenable pour un des partenaires, qui se laissera prendre à l'amour, et souffrira d'être délaissé.

On peut faire valoir que jusqu'à plus ample informé les enfants qui, surtout dans le premier âge, ne sont pas élevés par leurs parents, souffrent de graves carences affectives qui hypothèquent leur développement même sur le

plan biologique. Si on voulait les faire « mater » dans de bonnes conditions par des « mères professionnelles », il en faudrait tellement qu'il est finalement plus économique de laisser ce soin aux mères naturelles.

Ces arguments peuvent avoir une certaine portée contre la revendication d'une liberté sexuelle absolue. Mais ils ne tiennent pas compte d'autres données du problème, qui sont elles aussi nouvelles. Il s'agit de données démographiques.

Dans les sociétés qui vivent dans un état proche de la nature (quelques réserves qu'on puisse faire sur ce terme), l'activité sexuelle commence après la puberté, et se poursuit jusqu'à la vieillesse. On se marie jeune, mais la durée du couple est souvent limitée par la mortalité (notamment celle de la femme en couches) et le vieillissement rapide. A l'époque de Balzac, la femme de trente ans est déjà une femme sur le déclin. Au siècle dernier, un jeune de vingt ans sur deux est orphelin. D'autre part, la femme met au monde deux fois plus d'enfants qu'elle n'en élèvera jusqu'à l'âge adulte. L'essentiel de sa vie se passe en grossesses et allaitement.

La mutation est ici d'origine médicale. La mortalité infantile diminue, tandis que la durée moyenne de la vie double au cours du dernier siècle. Un couple d'aujourd'hui peut mettre au monde et maintenir en vie trois enfants, se retrouver à 45 ans en pleine forme, libéré des soucis de l'éducation de ces enfants, et continuer à avoir une vie sexuelle normale.

Le problème de la durée du couple se pose donc sur des bases nouvelles. Sa fonction sociale de reproduction pose beaucoup moins de problèmes. L'urbanisation, le travail de la femme, dissolvent la rigidité de la famille comme structure stable. Le couple ne repose plus que sur des liens personnels, affectifs et physiques, et beaucoup moins sur des intérêts économiques et sociaux. De tels liens sont évidemment sujets à fluctuation.

LE RETARD DE LA MATURITE

On peut toutefois penser que, si le couple doit se maintenir aussi longtemps que les enfants ont besoin de lui, dans un grand nombre de cas il subsistera par la suite, parce que solidement constitué, ou au minimum par habitude.

Ce qui constitue vraiment un problème dans notre société, dans cette nouvelle durée de la vie sexuelle, c'est le début, la période qui sépare la maturité biologique (la puberté) de la maturité sociale.

On a beaucoup parlé depuis quelques années du problème de la jeunesse, à propos duquel on a échangé bien des platitudes. La jeunesse a toujours existé, il y a toujours eu des conflits de générations, c'est la société de

consommation qui a créé le mythe de la jeunesse pour exploiter un nouveau marché.

Mais en fait, la jeunesse n'existait pas jusqu'à une époque récente. Elle s'est mise à exister progressivement, et brusquement elle s'est révoltée dans le monde entier, ce qui était sa manière normale d'affirmer cette existence.

De quelle jeunesse s'agissait-il ? De celle des lycées et des universités, de cette masse nouvelle de jeunes qui sont touchés par la prolongation de la scolarité. L'explosion scolaire, de 1955 à 1965, a multiplié en France par 6 le nombre des lycéens et des étudiants (de 500 000 à 3 millions, de 150 000 à 600 000). Par rapport au début du siècle, le nombre a été multiplié par 20.

La prolongation de la scolarité, rendue nécessaire par l'évolution technique et économique, est considérée comme un élément positif de la démocratisation. En un sens, c'est incontestable. Mais on peut tout de même se poser des problèmes.

Il y a une sorte de déplacement de l'équilibre démographique. Les adultes vivent plus longtemps : ils cherchent donc à garder plus longtemps les leviers de commande. Et tout se passe comme si retarder l'entrée des jeunes dans la vie active était une façon de résoudre ce problème. Cantonner les jeunes à l'école, à l'université, c'est se défendre contre eux.

Mais dira-t-on, il faut bien qu'ils apprennent beaucoup de choses qui sont indispensables aujourd'hui pour la vie active. Et on prolonge sans cesse la durée des études, la masse des connaissances à acquérir...

Curieuse contradiction. Car les adultes qui imposent aux jeunes d'acquérir cette masse de connaissances ne les ont pas acquises, eux — sauf dans des domaines très spécialisés. On sait d'autre part depuis un certain temps que les connaissances changent de plus en plus vite, et qu'il ne sera plus possible, comme hier, à un médecin, à un ingénieur, à un professeur, de vivre toute sa vie sur ce qu'il a acquis avant 25 ans. Le recyclage, la formation permanente, deviennent de plus en plus une nécessité reconvenue.

Alors pourquoi retarder sans cesse davantage l'entrée des jeunes dans la vie ?

Et si c'était, aussi, par rivalité sexuelle ?

Le conflit ambigu du père et du fils dans la société décrite par Freud se résolvait à l'adolescence, du fait que le père déclinait quand le fils devenait adulte.

Aujourd'hui, le père et le fils peuvent rester rivaux : il y a bien des jeunes filles, si l'on en croit Françoise Sagan, qui ont du goût pour les hommes de 40 ans.

Même si on récuse cette hypothèse, il reste le fait global. Notre société a créé la jeunesse, c'est-à-dire une couche d'âge de 15 à 25 ans, qui est maintenue dans un sta-

tut d'immaturité sociale, parce qu'elle ne travaille pas de façon productive, qu'elle n'a pas d'indépendance économique.

Or cette couche est constituée de jeunes qui sont pubères, donc biologiquement capables de relations sexuelles.

Le décalage entre la maturité biologique et la maturité sociale crée un déséquilibre grave. Il aboutit à un retard de la maturité affective. Les jeunes de cette catégorie éprouvent dans le domaine sexuel des besoins qu'il leur est pratiquement interdit de satisfaire de façon pleinement humaine.

Le problème n'est pas neuf. Il a seulement changé d'échelle. Voici ce qu'écrivait Kant en 1786 :

« L'époque de la majorité, c'est-à-dire de l'inclinaison à engendrer aussi bien que du pouvoir d'engendrer l'espace, a été fixé par la nature à l'âge d'environ 16 à 17 ans, âge auquel l'adolescent devient, dans l'état primitif de la nature, littéralement homme, car il a, à ce moment-là, le pouvoir de se subvenir à soi-même, d'engendrer son espèce, et même de subvenir aux besoins de son espèce, ainsi qu'à ceux de sa femme. La simplicité des besoins lui rend cette tâche facile. L'état civilisé au contraire requiert pour cette dernière tâche beaucoup d'industrie, de sorte que cette époque, civiquement du moins, est retardée en moyenne de dix ans (3) ». Kant remarque qu'il y a là un préjudice causé à la fin de la nature par les mœurs, une contradiction entre les instincts naturels et l'état de civilisation, contradiction qui ne pourrait être résolue que par une constitution civile parfaite, alors qu'actuellement « cet intervalle est rempli d'ordinaire par des vices qui entraînent comme conséquence la misère humaine sous toutes ses formes (4) ».

Mais à l'époque de Kant, et jusqu'à une période récente, ce décalage n'existait que pour une petite minorité issue de l'aristocratie ou de la bourgeoisie. La jeunesse était un luxe, et sur le plan sexuel on admettait qu'il fallait qu'elle se passe : les futurs notables trouvaient pour cela des filles du peuple ou des demi-mondaines, jusqu'à ce que, situation acquise, ils fassent un mariage raisonnable avec une vierge de bonne famille tout juste sortie du couvent.

Aujourd'hui, la jeunesse, et avec elle le décalage souligné, tend à devenir un phénomène de masse — d'une masse mixte, qui plus est. Or, le mariage continue à n'être socialement possible qu'assorti de l'indépendance économique. Même si les étudiants se marient plus tôt, il reste

(3) Conjectures sur les débuts de l'histoire humaine, in : *La philosophie de l'histoire*, éd. Aubier, 1947, p. 163, note 1.

(4) Op. cit., p. 164.

que l'absence de maturité sociale retardant la maturité affective, un choix sérieux leur demeure difficile. Pour la masse de ces jeunes, la seule satisfaction possible du besoin sexuel risque le plus souvent d'être purement physique, dissociée de ses composantes affectives et sociales.

DES SOLUTIONS ?

On comprend mieux, nous l'espérons, ce qui se cache devant la revendication de la liberté sexuelle : le sentiment confus que la situation actuelle de la jeunesse en ce domaine est intenable. Nous avons vaincu et dominé la nature dans une foule de secteurs. Mais en ce qui concerne la maturation biologique, nous avons seulement réussi à abaisser l'âge de la puberté, tandis que sur le plan social, nous retardons de plus en plus pour un nombre croissant de jeunes l'exercice normal de la sexualité, au nom de normes qui ne correspondent absolument plus aux conditions actuelles de la reproduction de l'espèce.

Pour en revenir à notre point de départ, au moment même où nous commençons à nous convaincre de la nécessité de l'éducation sexuelle, nous découvrons que nous sommes incapables de donner à cette éducation des fins compatibles avec la réalité sociale de la sexualité d'aujourd'hui. Cette réalité est profondément répressive, même si ce n'est pas pour les raisons qui en sont avancées couramment.

On pourrait proposer de donner à la jeunesse un véritable statut social. Par exemple en considérant l'étudiant comme un jeune travailleur intellectuel, recevant un salaire qui serait l'allocation d'études. On pourrait cesser de construire ces ghettos que sont les cités universitaires, et faire vivre les étudiants au milieu de la population active.

Cela coûterait cher, cela impliquerait une sélection dont beaucoup ne veulent pas. Et il n'est pas sûr que ce soit suffisant. Aussi longtemps que la période des études précèdera comme période distincte l'entrée au travail, elle continuera à être le prolongement de l'enfance, et ne conférera pas un vrai statut d'adulte.

Ce serait d'ailleurs reculer pour mieux sauter. Car de toutes façons cette période sera toujours trop courte eu égard à la somme des connaissances qui seront de plus en plus nécessaires. L'idée d'éducation permanente fait son chemin. Mais il faut que cela aboutisse à changer la nature et le statut de la formation initiale. Si la formation doit devenir permanente, c'est que l'étude ne sera plus l'apanage exclusif de l'enfance et de la jeunesse. Il n'y a plus dès lors de raison de prolonger indéfiniment cette dernière.

Au lieu d'allonger indéfiniment la scolarité, on peut imaginer que les jeunes, après avoir acquis un minimum de langages de base, entreraient progressivement au travail — et que, tout au long de leur vie, les travailleurs alterneraient le travail productif avec des périodes d'étude — soit à mi-temps, soit sous forme de stages, soit pour des périodes plus longues. Les écoles et les universités seraient en permanence au service des jeunes, mais aussi des adultes de tous âges. L'adulte redeviendrait ce qu'il est sur le plan biologique. Et du même coup pourrait disparaître le décalage entre maturité biologique et maturité sociale, décalage qui aujourd'hui est l'une des sources du déséquilibre sexuel.

Utopie, dira-t-on. Peut être. Mais nous sommes à l'époque où les utopies sont vite rattrapées par la réalité. N'est ce pas en fait le vain projet de réprimer la vie sexuelle des jeunes au nom d'exigences sociales périmées qui est dangereusement utopique — si dangereusement qu'il peut déboucher sur une crise insoluble ?

Car nous assistons, pour la première fois dans l'histoire, à l'échec dans la société de la tâche qui garantit sa survie — celle de transmettre aux nouvelles générations les valeurs qui assurent cette survie.

Jacques J. NATANSON
maître-assistant de philosophie.

UNE EXPERIENCE DANS LE CADRE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Nous relatons ici une expérience d'enseignement qui a porté sur deux années scolaires.

Nous avons accepté la responsabilité d'un groupe de seize élèves, qui se situaient au niveau d'une entrée en 5^e. Ce groupe présentait un certain nombre de particularités. Il s'agissait d'enfants considérés scolairement comme très « difficiles ». La plupart avait connu de nombreuses écoles, où leur passage s'était soldé par un renvoi. Les difficultés de scolarisation ne provenaient pour aucun d'eux d'une insuffisance intellectuelle. C'était soit des dyslexiques, soit — et ce pour la majorité — des « indisciplinés ». Les termes « conditionnement scolaire négatif » conviennent pour caractériser ce groupe. Le groupe comprenait 14 garçons et 2 filles réunis en une seule classe au sein d'un établissement privé confessionnel.

Devant un rassemblement aussi complet des multiples formes que peut prendre l'opposition à l'école, la direction s'était proposée comme premier but, de réaliser des conditions favorables à une réinsertion scolaire. Je devais, durant deux semaines, assurer l'ensemble des cours (sauf pour l'anglais) — au double titre d'ancien éducateur de

délinquants et d'actuel étudiant en psychologie. Le programme, sans être oublié, ne pouvait au moins dans un premier temps, représenter qu'une préoccupation secondaire.

On voit qu'il fallait imaginer une méthode de travail appropriée à un groupe spécifique. Nous nous sommes inspirés des réalisations Freinet, tout en « inventant » au fur et à mesure, les techniques les mieux adaptées à l'évolution du groupe. Toutefois, on peut constater avec quelques années de recul, que l'élément déterminant aura tenu dans une attitude très inhabituelle du « détenteur de l'autorité » : ici le professeur.

Nous avons résolument placé le contact maître-élève sur un plan d'égalité et de confiance, privilégiant systématiquement une personnalisation de cette relation. Par égalité, nous n'entendions nullement identité. Il ne s'agissait pas pour nous d'abdiquer notre personne, ni sa position sociale. Mais seulement ne pas nous prévaloir d'un ordre extérieurement conféré. Nous voulions entreprendre un échange qui ne serait pas préalablement hypothéqué par une série courante de jugements de valeurs : définition du « bon » professeur : celui qui connaît et ne « sèche » devant aucune question, celui qui sait se faire respecter, qui est juste, etc. ; définition de différents « types » d'élèves : celui qui écoute, celui qui est paresseux, le premier, le dernier...

Il reste que dans tout rapport humain, l'âge, la maturité, le sexe, etc., interviennent « objectivement » et qu'il serait vain de n'en pas tenir compte.

Durant cette démarche de deux années, un dialogue s'est progressivement instauré. Il a permis, en ce qui concerne le sujet qui nous intéresse aujourd'hui :

1°) que s'expriment :

— comment le système scolaire peut être perçu par certains individus ;

— quelles valeurs ceux-ci refusent de prendre en charge ;

2°) que s'extériorisent des attentes correspondant à des valeurs recherchées ;

3°) comment le décalage entre les valeurs proposées telles qu'elles sont perçues, et les valeurs « espérées » peut produire une désadaptation scolaire.

ELEMENTS ET DOCUMENTS DE L'OBSERVATION :

C'est à l'exposé de ces trois points que nous allons maintenant nous consacrer.

Nous ne pouvons donner ici la masse de documents qui constituent notre dossier d'observation. Nous nous contenterons de présenter brièvement :

— le groupe étudié

— la méthodologie suivie pour notre étude.

Le groupe étudié :

La classe se compose de 16 élèves :

Suzanne	13 ans	Mathieu	} tous 14 ans
Monique	14 ans	Jean-François .	
Jacques	16 ans	Gilbert	
Paul	15 ans	Marc	
Alain	15 ans	Christophe	
Dominique	13 ans	Didier	
Bernard	13 ans	Joël	
		Yves	
		Claude	

Nous donnons à titre indicatif le premier sociogramme du groupe obtenu après un trimestre.

Questionnaire :

- 1°) Avec qui aimerais-tu travailler ?
(indique 3 noms par ordre de préférence)
- 2°) Avec qui aimerais-tu constituer une équipe de jeux ?
(indique 3 noms par ordre de préférence)
- 3°) Avec qui aimerais-tu passer tes vacances ?
(indique...)

Le graphique de popularité est obtenu en attribuant 3 points pour un premier choix, 2 points pour un second choix, 1 point pour un troisième choix. (Voir le tableau de la page suivante).

La méthodologie suivie :

A — Le matériel de travail.

1°) Les bilans de quinzaine :

Communication tous les 15 jours d'un bref « bilan » du travail effectué, aux parents. But :

- soutenir un contact suivi avec les familles,
- éviter une incompréhension possible pour une façon inhabituelle d'enseigner,
- les intéresser au travail de l'enfant.

2°) Les « fiches d'observation » :

Tous les travaux de groupe ont fait l'objet d'observations, par rapport :

- au contenu, en fonction d'une utilisation scolaire : base de préparation des cours didactiques,
- au plan des relations informelles, thèmes abordés, émotivité, etc.

Les élèves ont effectué la plus grande partie de leur travail en groupe. Ces exercices ont pris des formes très variées, dont voici les principales :

- « textes libres » selon la méthode de Freinet,
- discussions sur un thème préalablement choisi : réunions par petits groupes (3 ou 4) puis mise en commun,

— « jeux de rôle » : très souvent employés aussi bien dans un but d'enseignement que pour résoudre des « tensions », « conflits », etc...

— équipes de travail et d'organisation : responsables de l'imprimerie et du journal, du « livre de grammaire », des relations avec le reste de l'école, des jeux durant la récréation, de la bibliothèque, etc...

3°) Les « cahiers-bilans ».

Chaque soir durant une demi-heure, les élèves consignent sur un cahier spécial, les événements ou idées qui les avaient le plus intéressés ou le plus « frappés » durant la journée. En outre, une fois par semaine, chacun formulait les remarques ou critiques concernant le fonctionnement de la classe.

4°) Des éléments divers :

Les textes du « journal » intitulé : « Des jeunes réalisent ». (4 numéros la première année, 3 la seconde).

Les textes de rédaction correspondant à des sujets d'ordre projectif (racontez une vie bien réussie, décrivez ce que sera votre vie à l'âge de trente ans ; les habitants d'une île vous nomment à la tête de leur gouvernement, comment allez-vous gouverner ? etc.). Les « lois de la classe » rédigées par le groupe de façon autonome, en l'absence du professeur.

5°) Les discussions :

Les contacts nombreux hors du cadre scolaire, avec chaque membre de ce groupe. Il s'agit d'un élément subjectif. Toutefois, nous reconnaissons l'importance de ces échanges et le rôle qu'ils jouent dans notre effort de compréhension.

6°) Les remarques :

Les discussions et interventions de personnes extérieures au groupe qui signalent leur perception. Echange avec la direction, le psychologue, la surveillance générale, les parents...

B — Utilisation de ce matériel.

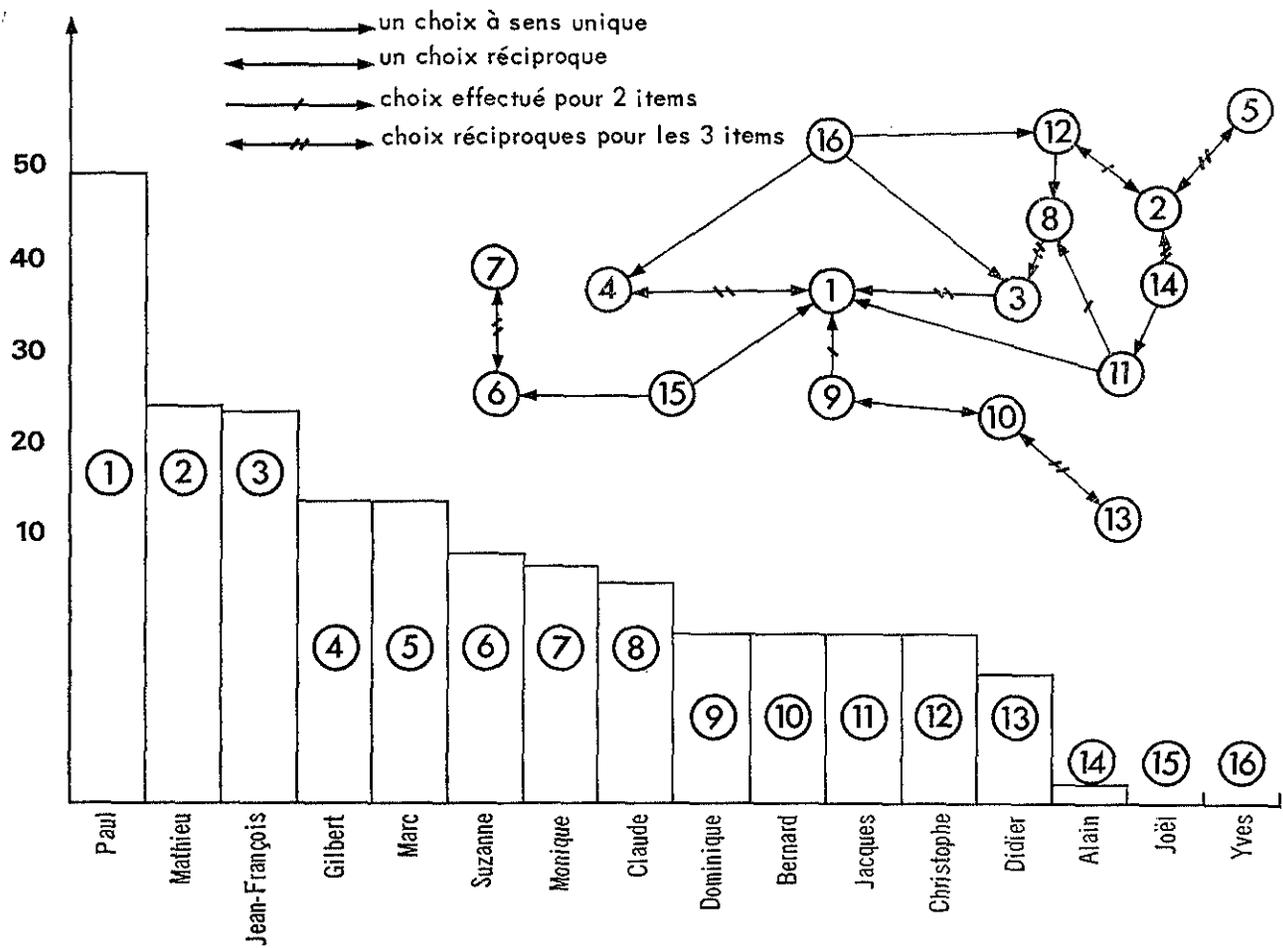
Nous avons testé une « analyse de contenu » du matériel indiqué.

Constitution de la grille :

Rappelons que ce matériel d'ensemble n'avait pas été réuni dans le but d'illustrer ce travail. C'est au contraire à la suite de cette expérience et après avoir revu notre dossier que s'est progressivement élaboré le sujet de la recherche.

Nous avons explicité l'hypothèse suivante :

- Les enfants viennent à l'école avec des demandes précises, bien que non explicitées. Des « attentes »



informulées mais réelles sont confrontées à la « réalité » scolaire.

— L'enfant perçoit le contexte scolaire global comme manifestant des « modèles » auxquels l'adulte attribue une valeur.

En conséquence, nous avons dans un premier temps, retenu et classé deux sortes d'informations :

— Quelles conclusions tire ce groupe de la scolarité classique qui leur a été proposée ; quelle a été leur perception, éventuellement, pourquoi l'ont-ils refusée ?

— Quelles sortes de besoins perçoivent et expriment-ils ?

Puis nous avons distingué à l'intérieur de chaque point, selon les thèmes abordés.

L'évolution, quant à l'ampleur donnée aux différents aspects envisagés, s'est effectuée à partir :

— d'un critère quantitatif : combien de fois le problème est repris ; par combien d'élèves ;

— d'une analyse du vocabulaire pour tout ce qui concerne le matériel produit par les élèves.

A titre indicatif, le tableau ci-dessous rapporte les résultats d'un bilan d'ensemble donné par les élèves à la fin de la seconde année. Ils y expriment ce qu'ils considéraient comme positif et comme négatif quant à ces deux années scolaires. Le tableau est constitué à partir de :

— une première appréciation individuelle et anonyme,
— une discussion de groupe.

Je donne les résultats du dépouillement par ordre d'intensité : le premier item correspond à l'idée la plus souvent citée, la plus longuement discutée.

Entrent dans ce calcul :

— la fréquence dans les appréciations individuelles
— le nombre d'interventions et le temps passé sur chaque thème durant la discussion générale.

Notons que le rapport d'« intensité » des items négatifs par comparaison aux remarques positives est de un pour cinq.

Nous avons choisi ce tableau parce qu'il nous semblait assez représentatif pour illustrer la suite de notre propos.

1°) Appréciations positives :

- 1) « c'est vivant » - « ici on peut vivre »,
- 2) « s'exprimer en public » - « avoir confiance en soi »,
- 3) « on se sent libre » - « on n'est pas tenu par derrière » - « on peut parler » - « on est en confiance »,
- 4) les jeux dans la cour : « on rit vraiment »,
- 5) le professeur : « il ne nous considère pas comme des élèves » - « il nous comprend »,

- 6) la compétition : « cela entraîne au travail »,
- 7) « faire des progrès »,
- 8) le travail en commun,
- 9) aller trouver des gens de toute sorte, visites, interviews...
- 10) « suivre une classe pas comme les autres »,

2°) Appréciations négatives :

- 1) « il n'y a pas assez de notes » - « on ne sait pas exactement ce que vaut notre travail »,
- 2) le professeur : « il ne nous dit pas assez tout ce qu'il faut faire » - « il nous laisse trop de liberté »,
- 3) emploi du temps variable : « on ne sait pas toujours à l'avance ce qu'on va faire »,
- 4) « il faut revenir dans des classes normales, ça va être dur »,
- 5) « on n'a pas assez d'espace » - « la classe est trop petite »,
- 6) « on ne s'écoute pas assez » - « les autres ne s'intéressent pas assez au travail des uns » (sic),
- 7) travail en groupe trop fréquent,
- 8) « c'est une classe différente des autres » - « on est à part dans l'école ».

Résultats obtenus :

A — Les « Valeurs » perçues et rejetées par ce groupe.

Il s'agit ici de la manière dont avait été perçue l'école avant l'insertion au sein du groupe particulier que devait former cette « classe-pilote ».

1°) L'école comme lieu de contraintes injustes

Pour ce groupe, l'école est perçue comme « fondamentalement » lieu d'injustice. Une telle image repose sur des faits précis que les uns et les autres savent rappeler. Toutefois, ces faits restent limités et il s'agit d'une appréciation affective et diffuse, basée sur des motivations impliquant les sujets sur le plan émotif.

Ils voient en l'école des « règles fixes » qui ne sauraient, en aucun cas, être discutées ou mises en doute par les adultes. Cette intangibilité de la loi scolaire est ressentie comme acte d'agression. Aggression qui leur paraît résulter d'une sorte d'accord tacite entre les « enseignants » et les « parents ». Il leur semble que ceux-ci ont construit sans eux une sorte de modèle privilégié et « conforme » de l'enfant, auquel ils doivent se soumettre. Tout se passe pour eux comme si dans toute relation ils devenaient l'objet d'une incessante comparaison. Cette impression les met mal à l'aise. Ils ne savent pas ce qu'ils sont mais refusent de se conformer à ce modèle. Les élèves de

ce groupe avaient tous choisi de s'opposer à une image qui, pour des raisons diverses ne les satisfait pas.

Ils perçoivent le « bon élève » qu'on leur propose d'être comme :

— « quelqu'un qui obéit à des règles extérieures à lui-même »

— « quelqu'un qui fait ce qu'on lui demande »... Les impératifs de l'école : discipline, maîtrise de soi, acquisition de connaissances, de techniques, apprentissage de la vie sociale, etc. ne sont pas interprétés à partir d'une signification positive. Ils y discernent une sorte d'emprisonnement qui leur interdit de s'extérioriser, une contrainte inutile du corps : « il faut rester assis, sans bouger, plusieurs heures par jour » ; « il faut croire tout ce que dit le professeur », « il faut rester là assis à écouter, sans s'occuper de ce qui m'intéresse » etc.

Non seulement l'école « n'est pas leur affaire » mais encore ils y relèvent une exigence de soumission inconditionnelle. Explicité, ce sentiment est bien traduit dans la formule de l'un d'eux : « pour réussir à l'école, il ne faut pas chercher à raisonner ».

« L'obéissance passive » est perçue comme la première valeur exigée si l'on veut réussir une intégration sans difficultés.

2°) L'école comme lieu d'expression d'un « monde adulte ».

L'école apparaît donc comme organisée par les adultes et pour les adultes, dans le but de placer les enfants en situation de dépendance.

Les élèves de ce groupe ne situent pas nettement l'intérêt du savoir, moins encore celui des programmes à suivre : « à quoi bon étudier l'histoire », « les mathématiques, ça ne sert à rien »... Toute leur attention se concentre sur la manière d'apprendre qui leur est imposée. Ils interprétaient le comportement des adultes comme signifiant que seul les intéresse le résultat visible. Ils avaient ressenti leurs relations avec le monde adulte comme devant passer nécessairement par le biais de la réussite scolaire. Ils ressentaient cet impératif comme très frustrant mais aussi très attirant à la fois. Dès qu'ils ont recommencé à « bien travailler », ils ont exigé des notes. La « bonne note » constitue pour eux un moyen très sûr pour obtenir une considération, au moins passagère de la part des parents, professeurs et adultes en général. Un enseignant qui n'attribue aucune importance aux notes, qui ne dit pas si le devoir est « bon » ou « mauvais », représente quelqu'un d'inquiétant et d'insécurisant.

L'évaluation du savoir sur une échelle de mesure est considérée par ce groupe comme un élément primordial du monde adulte. Il s'agit d'un jugement qui porte sur les individus et les définit, tant du point de vue social que moral ; les individus peuvent de la sorte se situer les

uns par rapport aux autres. En ce sens, « l'esprit de compétition » est ressenti comme une valeur sociale importante. Les enfants de ce groupe ne percevaient guère de distinction quant aux moyens à mettre en œuvre. Il leur semblait que le jugement favorable va automatiquement au premier.

3°) L'école comme lieu d'une relation d'autorité

Le sentiment que chacun se définit par sa « place », sa position, a déterminé la manière d'être des membres de ce groupe. Les relations humaines dans le monde adulte leur paraissaient figées à travers des positions acquises, immuables : « les professeurs », les « surveillants », les « parents », le « directeur », etc. En refusant de devenir le « bon élève », ils choisissent de se situer à partir d'une autre échelle de valeur : celle des pairs et compagnons. Il y aura la classe face aux « profs », engagée dans la « petite guerre ». Toutefois, c'est encore en fonction des critères qu'ils ont perçu qu'ils tentent d'exister. Ils seront « le clown », « le chahuteur », « l'indiscipliné », « le paresseux », etc.

Ils se situent comme soumis à une autorité morale et discutable en soi (la personnalité de l'adulte enseignant), mais socialement indiscutable. Ces jeunes manifestent une acuité d'observation tout à fait étonnante. Ils sont capables de « sentir » un adulte en quelques heures, ils savent voir les faiblesses, imperfections, marottes du professeur, et aussi sa force, les limites qu'on ne pourra dépasser, etc.

D'une certaine manière, « ils savent » à qui ils ont affaire. Ces élèves avaient tous rencontré des adultes qui ne tenaient leur autorité que des institutions, et qui s'étaient montrés incapables de se poser sans l'aide des « armes » que leur confère leur rang :

— différents systèmes de sanctions,

— droit inconditionnel au respect : « le professeur a toujours raison ».

Ils percevaient dans la fonction l'autorité comme essentielle au centre des relations adultes. Cette autorité se définit selon leur « expérience », à partir de normes sociales indifférentes aux personnes engagées, et tenant compte uniquement des positions (statut). Avec les adultes, « tout n'est pas bon à dire » ; il ne suffit pas de se reposer sur ce qui peut être vrai. Une position hiérarchique donnée interdit un certain nombre de paroles. Cet interdit est ressenti comme contraignant et même sacré.

Ces élèves reconnaissent comme valeur sociale reconnue et proposée « le respect sacré pour les positions acquises ».

4°) L'école comme lieu de la parole

Pour ce groupe, les adultes rencontrés à l'école constituent un monde étranger. Les intérêts proposés, le

sérieux de la parole et du comportement, traduisent une définitive « incompatibilité ». C'est un monde peu engageant et plein de contradictions, tout entier résumé dans le balancement perpétuel entre « le passé plein d'expérience » et « l'avenir à préparer » ; cette mentalité leur échappe.

Savoir et prévoir : valeurs proposées selon eux par le monde adulte. Le sérieux se manifeste par la parole. Les enseignants s'imposent par la parole, les livres la portent. Une parole sans erreur, sans plaisanterie. Ils se sentent démunis et dépassés par une parole qui sans cesse exprime des vérités. Par contre, leur parole à eux est disséquée, analysée, jugée. Détenir la parole vraie, (ou l'écrire) leur semble une constante du monde adulte.

Les élèves de ce groupe manifestaient tous une opposition sur ce point.

B — Les « explicatives ».

Il s'agit ici d'un certain nombre d'« espérances », exprimées par l'ensemble du groupe. On trouve d'abord cette demande formulée d'une manière peu explicite, elle transparaît au cours des rédactions, jeux de rôle, discussion de groupe. Tout se passe comme si c'était une chose difficile pour eux de l'« avouer » socialement. Il y a chez les membres de ce groupe une peur, voire une culpabilité à exprimer ces valeurs. Par contre, lorsqu'ils sont parvenus à expliciter les choses sur ce plan, ils se plaisent à en reparler et à insister.

1°) L'école comme lieu où l'on peut vivre

Nous avons vu se manifester un besoin sans cesse repris, sans cesse réaffirmé au cours de ces deux années. Les jeunes de ce groupe réclamaient de l'école précisément « quelque chose de vivant ». Ils désiraient tous entendre parler et discuter eux-mêmes des événements actuels, de ce qui se passait en ce moment.

C'est sur cette conception particulière de la vie que nous avons été amenés par ce groupe à réorganiser tout notre enseignement. Le résultat d'ensemble obtenu est dû en grande partie à cette approche de l'ensemble des matières du programme scolaire.

Chaque individu composant la classe demandait « avant tout » à réaliser, créer quelque chose de visible, de communicable ; « bâtir un avenir » n'avait pour eux pas de sens. Ils désiraient « exister présentement ». Le besoin de réalisation s'est formulé au titre individuel. Le travail en groupe, les productions collectives ne suffisent pas pour répondre à ce besoin. Le domaine où pouvait s'exercer cette réalisation personnelle leur a paru peu important. Ce qui compte c'est la réussite. Elle permet d'être considéré par autrui, et donne confiance.

2°) L'école comme lieu de relations humaines sécurisantes et satisfaisantes.

Ce groupe attendait de l'école une sécurité. Ils espéraient y être soutenus, dirigés et sanctionnés. Le désir d'exercer des responsabilités s'accompagne du besoin de se sentir bien épaulé. Sur ce point, s'exprime un désir beaucoup plus général et diffus, que l'école renforce ou compense les pleins et les creux du groupe-famille. Ceux-là, en tombant dans les normes du mauvais élève n'avaient pas trouvé la sécurité. L'expérience qu'ils ont vécue là, leur a apporté une certaine réponse. La relation suivie avec des adultes non-jugeants a entraîné de sérieuses difficultés. Un déplacement s'est opéré chez eux. « Pouvoir dire ce que l'on pense », avoir confiance « n'être pas obligé d'être comme tout le monde », « n'être pas considéré seulement comme un élève »...

Les termes « avoir confiance » expriment un besoin ressenti par les membres de ce groupe et considéré par eux comme une valeur.

3°) L'école comme lieu de détente

Il s'agit là d'une attente très générale, aussi bien que peut-être un peu choquante pour nous. Ils « attendent de l'école » qu'elle les distraie, les amuse. Ils demandent avec insistance de se trouver dans des situations sans tension. Le jeu et le rire représentent des « valeurs » de première importance. « Prendre les choses toujours au sérieux », paraissait dangereux et angoissant.

4°) Apprendre à s'exprimer

« S'exprimer » leur pose un problème très inquiétant. Ils se sentent confusément mis en cause sur le plan de leur personne. Ceux-là refusaient « l'expression scolaire » qui leur avait été présentée. Ils ressentent comme une nécessité vitale de pouvoir « parler en public », donner leur avis, sans se voir immédiatement mis en question ou contrés. Ils expriment le désir d'être écoutés, d'être entendus. Ils espéraient même pouvoir obtenir une considération positive de la part de leur professeur et de leur famille. Le besoin « d'être reconnu » constitue une quête constante, il est sous-jacent à l'ensemble des attitudes relationnelles. Ils se montrent très agressifs en face de l'école parce qu'ils se sentent extrêmement frustrés sur ce point. Leur appétit de donner et d'exister par eux-mêmes est considérable. Ce qu'ils demandaient essentiellement, c'est qu'on crût en eux pour pouvoir eux-mêmes prendre confiance.

On constatait chez chacun de ces élèves un immense besoin d'être aimé. Ils avaient l'impression que les professeurs, pour la plupart, s'exprimaient à leur dépens et que nul ne s'intéressait à ce qu'ils aient quelque chose à dire personnellement.

Ils regrettaient amèrement de n'avoir pu obtenir « d'être aimés » grâce à une réussite scolaire, et se montraient très agressifs sur cette question. Le progrès dans l'expression de soi-même leur semblait un but d'une grande valeur.

Nous n'avons ici volontairement repris que des éléments communs au groupe tout entier.

Une analyse plus fine nécessiterait une présentation détaillée de chaque élève, son histoire personnelle, etc.

Ce que nous avons pu constater ne peut être a priori généralisé. Il s'agit d'un groupe bien particulier.

Analyse critique - Quelques remarques.

1°) Nous pourrions reprendre une présentation générale en situant les éléments en présence de la façon suivante :

— Nous nous trouvons devant un groupe d'enfants « à conditionnement scolaire négatif », ne trouvant plus de place au sein d'une organisation d'ensemble. L'éducation nationale ne parvient pas à répondre à ces désadaptations.

— Ces enfants appartiennent à un milieu social possédant un pouvoir d'achat élevé. Les parents utilisent donc cette possibilité et deviennent « acheteurs d'adaptation ». Une école privée, rattachée à un groupe financier important, voilà une possibilité de marché et une forme de travail intéressante. La direction décide l'organisation d'une classe-pilote : elle fournit l'environnement matériel et le cadre administratif nécessaires ; elle dispose d'un service psychologique et recrute un « professeur-éducateur » auquel est confiée une responsabilité pédagogique.

— Le travail proposé m'intéresse pour deux raisons :

Le problème « en soi » : réadapter à l'école des enfants difficiles m'apparut comme une tâche entièrement positive. J'y vois une continuité avec mon expérience professionnelle et l'exigence d'une confrontation pratique pour les connaissances nouvelles que j'acquiers.

Ma situation sociale à ce moment là : étudiant en psychologie, marié, un enfant, me place dans une position de demandeur sur le plan financier. La rémunération proposée (600 F par mois) me satisfait.

Les enfants se voient supprimer leur arme : être renvoyé leur devient en effet pratiquement impossible. La relation de pouvoir ne passe plus qu'entre les parents et la direction de l'école. L'éducateur et l'équipe psychologique se trouvent eux-mêmes hors de ce contexte. Ils sont liés

unilatéralement à une direction dont ils dépendent financièrement.

2°) Cet aspect de la réalité pose des problèmes importants en fonction de l'évolution du travail (dans notre cas, ils produisent l'arrêt de l'expérience).

En effet, pour réaliser une réadaptation, le psychopédagogue et les élèves de cette « classe » spéciale forment — après un certain temps — un groupe de référence actualisant une série de comportements très peu traditionnels. Les questions habituellement soulevées, telles que programme, discipline, relation « maître-élève », se déplacent et se présentent très différemment. Il n'est bien entendu pas question de « régler » les accrochages par des « colles » ou des sermons moralisateurs. Pas question de se prévaloir d'un statut ou d'une somme de connaissances pour « réduire à merci » une opposition, etc. Tout cela aboutit à une « réalité » nouvelle, qui par le fait, met en cause les relations habituelles dans un établissement d'enseignement. La délégation de pouvoir accordée aux jeunes élèves repose nécessairement le problème dans l'établissement tout entier. L'esprit d'initiative s'avère communicatif. Les autres élèves des classes « normales » réagissent devant ces privilégiés qui décident de leur emploi du temps, du moment, de la durée et de l'organisation de leur récréation, etc.

S'exprimer sans crainte, demander des comptes et en rendre (sans agressivité ni insolence), organiser des jeux, réaliser des travaux personnels, relier la classe aux problèmes de l'actualité régionale : autant d'initiatives introduisant « objectivement » une perturbation dans la « bonne marche » d'un ensemble qui lui reste réaliste. Il ne s'agit pas de valoriser par comparaison, telle ou telle méthode pédagogique. Le seul fait d'un autre mode d'être, produit un scandale.

3°) Nous constatons là, une contradiction qui paraît très chargée de conséquences. Il faut sortir de notre expérience si limitée, pour rappeler par exemple, des travaux entrepris et réalisés auprès de jeunes « débiles ». Déjà, Maria Montessori avait élaboré sa méthode nouvelle pour résoudre les problèmes posés par ces retardés, avec les résultats que l'on sait. Même constatation en France devant les résultats obtenus par les maîtres spécialisés. Parce qu'ils ne sont pas tenus par les contraintes de la réalité : programme, autorité du maître, efficacité, ... Nous visitons des classes d'enfants exerçant un pouvoir d'organisation en obtenant des résultats « supérieurs » aux classes « normales ». (cf. travaux de C. Lobrot et D. Zimmerman à Beaumont ; J.Y. Pailloux et M. Plee à Nantes).

Pour réadapter, nous réalisons des co-présences basées sur des principes inhabituels : importance primordiale au relationnel, non-jugement, respect pour les initiatives, etc. Par là, nous obtenons des groupes de travail effectif où chacun découvre davantage la possibilité de

s'exprimer, où apprendre devient une aventure parcourue ensemble et nécessairement réciproque. Pourtant, le but de ces réalisations est de permettre le plus vite possible une réinsertion dans le « système normal » : ici dans la scolarité traditionnelle. « Il faut bien être réaliste » : la grossièreté même du sophisme semble ne choquer que peu de gens, la confusion du « normal » au « traditionnel », l'acceptation sans discussion d'une morale sociale, pourtant incohérente, se passent — dieu merci — sans histoire ! C'est que, — de manière implicite — décision est prise de considérer un réel plus réel que les autres, en référence à une image de la destinée humaine.

Les enfants s'exercent à une réaction de refus, face à l'enseignement qui leur est proposé et aux maîtres qui le leur infligent. Pour le groupe étudié, ce pouvoir de refus prend des formes diversifiées, cataloguées comme : paresse, désintérêt, dyslexie, mauvaise conduite, inintelligence.

Ce refus s'adresse indirectement aux parents, par la signification que ceux-ci attribuent à l'échec scolaire de leurs enfants. Ces jeunes se trouvent en état de dépendance économique qui les situe dans une relation de devoir envers la famille. A aucun moment, le contenu de ce devoir ne sera examiné par les parents, seul compte l'exercice du devoir.

Le lycée, devant ces cas précis provoquant des difficultés d'ensemble : enfants en retard, classes surchargées, indiscipline, exerce par le renvoi son pouvoir de rejet. Professeurs, surveillants, directeurs, peuvent interpréter ces situations en fonction d'un ensemble nommé réel, et par le fait considéré comme indiscutable. Défenseurs d'une institution, ils réagissent par l'élimination des « mauvais éléments ». Là encore, les causes du refus échappent à l'analyse : la production des « mauvais élèves » se maintient.

Pour les parents, ils cherchent ici la solution dans un appel à une aide pédagogique particulière, apte à « effacer le refus » des enfants. Utilisant leur pouvoir d'achat, ils vont disposer d'équipes de travail spécialisées. L'école privée par exemple, mettra au point les conditions nouvelles qui placent les enfants dans un état de dépendance pédagogique. Il s'agit d'une entente pour absorber le rejet. Encore une fois, l'analyse des causes peut être écartée. Le système éducatif se maintient, grâce en partie, à ces « lieux de récupération » prévus en cas de difficultés. Par ailleurs, comme on le voit, une sélection supplémentaire s'établit, basée ici sur le pouvoir d'achat.

4°) Ainsi, la demande d'aide prise en considération, nous place devant un nouveau problème. Le groupe de référence que nous constituons s'oppose aux différents groupes d'appartenance. Cette opposition permet l'éclaircissement de problèmes effectifs. La classe aura été pour beaucoup un lieu d'expression — un lieu d'explicitation et de résorption d'un discours familial qui appartenait au non-dit.

Mais cette opposition produit aussi un déséquilibre, qui sans cesse remet en cause les possibilités entrevues. Les modèles de relations vécues dans le groupe familial et dans d'autres groupes deviennent de plus en plus contradictoires avec ce qui se passe à l'école. La même attitude s'appelle dans un cas, confrontation, dans l'autre insolence, dans un cas spontanéité, dans l'autre impolitesse, ... Le permis et le défendu appartiennent, tantôt à ce qui se dispute et se décide, et tantôt à l'indiscutable, au sacré, voire à l'innommable.

Au fur et à mesure qu'un tel décalage se manifeste, une situation nouvelle est créée, obligeant chacun des antagonistes à se reposer ces questions. Par exemple : pour des parents, la découverte d'une éducation qui les implique directement et dévoile plus nettement les bases sur lesquelles est établi le réseau relationnel familial.

Pour un directeur, ce sera le choix à effectuer devant une activité pédagogique qui remet en cause les relations de l'ensemble des personnes travaillant au sein d'un même établissement.

Pour des élèves, la découverte d'une autonomie qui, bien que différemment, les « désaccorde » encore.

Pour un pédagogue, une interrogation de plus en plus complexe de son rôle.

A moins d'avoir prévu cette évolution, et traité dès le départ d'une politique du changement, notre expérience est que les décisions sont alors prises unilatéralement sans discussion d'ensemble avec tous les intéressés. Le pouvoir de décision s'inscrit par rapport à un réel donné, où le réalisé tient peu de place. Le jeu des dépendances économiques et des positions hiérarchiques retrouve toute son efficacité. Nous nous trouvons ici confrontés à l'erreur bien connue qui consiste à opérer un travail quelconque de dynamique de groupe, sans tenir compte à tout instant, des différents niveaux d'implication. Il apparaît ainsi, erroné et dangereux de mettre en place un processus de changement, isolé du contexte où il se situe. Nous ne pouvons faire l'économie de la mise en place d'un lieu de rencontres, facilitant les échanges entre toutes les personnes impliquées : ici, les parents, tout le personnel de l'école, l'ensemble des élèves.

La pédagogie décrite repose en partie sur une délégation de pouvoir : le professeur spécifie sa fonction et refuse l'exercice d'un pouvoir organisationnel incontrôlé, et donc forcément extériorisé.

Par là, il se place avec les participants de son groupe de travail, dans la situation de choisir des normes communes pour un ensemble qui respecte la spécificité de chacun. Une telle démarche s'accompagne d'une mise en question des critères de choix, quant à leur fondement. Les décisions ne peuvent plus s'exercer isolées des infor-

mations et motivations sur lesquelles elles se fondent. Nous ne pouvons espérer à la fois réaliser cet effort relationnel, tout en restant par ailleurs, dépendants d'un pouvoir qui « ne discute pas ». Il ne peut y avoir délégation de pouvoir, que dans les limites du pouvoir effectivement tenu et socialement reconnu du pédagogue. Plus il voudra promouvoir une pédagogie de l'autonomie, plus il devra déterminer fermement un effectif pouvoir social de décision et de responsabilité.

Nous voyons combien serait contradictoire une pédagogie de l'autonomie commanditée par des parents ou des

groupes de personnes se donnant comme but, la réintégration dans les normes sociales indiscutées.

Alain AYMARD

chargé d'études à l'Organisme régional
de Formation et de Développement de Nantes.

DEUXIEME PARTIE

L'ouvrage se présente comme une réflexion approfondie sur la pédagogie, la technologie et la culture que l'enseignement technique s'efforce de promouvoir depuis de nombreuses années dans les lycées techniques et les collèges d'enseignement techniques.

En première approche, il est possible, selon les auteurs, de définir une telle pédagogie comme une recherche continue, adaptée au progrès technique et aux différents niveaux des élèves de nos établissements. Les objectifs fondamentaux consistent à faire acquérir une *compétence technique* appropriée aux besoins du moment et complétée par un *entraînement aux techniques de créativité*, une *pratique de la réflexion méthodologique*, une *initiation à l'esprit scientifique* et enfin une *mise à jour systématique des connaissances*. L'ouvrage s'ouvre sur une réflexion portant sur la rapidité de l'évolution des techniques, évolution liée aux progrès des sciences et fortement stimulée par la concurrence économique internationale. Cette évolution exerce une influence directe sur le problème de la formation professionnelle conçue comme une formation intellectuelle et pratique préparant les cadres et les travailleurs à une adaptation aux changements rapides de notre société industrielle.

Le chapitre 1^{er}, consacré à ces problèmes, analyse plus précisément les conditions psychologiques du progrès technique en mettant tout d'abord l'accent sur les *obstacles* au progrès technique et dont les plus importants sont dans les *esprits* car ils « tiennent aux mentalités, aux attitudes, aux traditions, à l'incompétence » (p. 7). Face à ces obstacles, il est possible de dégager un certain nombre de facteurs de progrès tels le souci de progrès personnel, le souci du progrès des techniques, la curiosité, le sens de la relativité, et de la diversité des solutions, le souci de recherche *méthodique*, l'*imagination*, l'*ingéniosité* et l'*esprit d'initiative*. Dans cette perspective, les auteurs pensent que le problème de la formation pratique, tout en restant important, doit être constamment « éclairé par une pensée technique visant à l'efficacité à tous les niveaux » grâce à un *entraînement des esprits à la créativité et à la critique* (chap. 2, 3, 4).

Partant de résultats de recherches déjà faites dans le domaine de la psychologie de l'apprentissage (chap. 2) : loi de Thorndike, réponse conditionnée, théorie de la forme, expérience de Judd et de Loucks, les auteurs en tirent (p. 25) un certain nombre de conclusions concernant l'apprentissage. Le chapitre 3 analyse les conditions d'une acquisition de l'habileté face à des problèmes mais ce sont surtout les *techniques de créativité* qui peuvent développer l'imagination et « l'inventivité » sous toutes ses formes (chap. 4). De nombreux exemples sont alors donnés : technique des solutions réciproques (pp. 39-45), analyse combinatoire (pp. 45-56), recherche par analogie de fonctions (pp. 56-57), combinatoire et notion de circuit mécanique (pp. 58-79), *ceci pour montrer concrètement* que des problèmes précis « peuvent être abordés par le professeur de telle sorte que l'élève ait toujours devant lui un champ d'investigation aussi large que le sujet le permet » et soit en mesure de se demander, devant toute solution qu'on lui présente : « s'il n'était pas possible de mieux l'exploiter ou de résoudre différemment le problème qui était posé, élargissant ainsi les perspectives de recherche et de développement de l'esprit d'analyse et de synthèse (p. 79).

Le chapitre 5 consacré à l'analyse et à la synthèse techniques, veut montrer que la pensée technique s'appuie sur des démarches faites *d'activité logique* et de *réflexion méthodique* s'inspirant directement des démarches même de la méthode expérimentale. Après avoir défini un certain nombre de termes-clés (objet technique, fonction de l'objet technique, fonctions principales, fonction globale, fonctions techniques), les auteurs, restituant l'objet technique par rapport à l'homme et au monde extérieur (pp.

85-86) à la suite des analyses classiques de G. Simondon, mettent l'accent sur la double démarche de l'*analyse technique* (qui se propose de « rechercher les fonctions propres à chaque objet » et les moyens permettant de « concrétiser ces fonctions ») et de la *synthèse technique* (qui regroupe les fonctions et en vérifie les comptabilités). L'accent est alors mis sur les différentes formes que peuvent revêtir analyse et synthèse technique : de *recherche* et *d'invention*, conduisant à la création d'objets techniques ; de *constatation* conduisant à l'analyse détaillée d'un objet existant (pp. 92-100) ou à l'analyse comparative de plusieurs objets techniques (pp. 100-109).

Ainsi la pensée technique est à même de progresser, de s'enrichir en empreintant à la méthode expérimentale, l'observation et l'expérimentation (chap. 6 et 7). L'observation, activité de recherche visant à donner une réponse à une question qui se pose ou une hypothèse que l'on cherche à vérifier peut, pédagogiquement, prendre diverses formes (pp. 114-118). Elle permet, soulignent les auteurs, « d'exercer méthodiquement l'esprit d'analyse et de synthèse et s'applique directement à l'analyse technique de constatation qui est d'abord découverte par l'observation et mise en ordre des problèmes et des solutions » (p. 118). Les exemples qui viennent à l'appui (observation sur un dessin d'ensemble, sur une pièce appartenant à un ensemble, sur un objet complet) montrent que nos élèves doivent être constamment entraînés à faire des travaux d'observation. L'expérimentation, elle, doit permettre « de venir à bout de problèmes techniques que l'empirisme ne pouvait résoudre ». Si l'enseignement des sciences physiques est à base d'expériences choisies, il est possible d'affirmer maintenant que l'enseignement de la technologie doit reposer en grande partie sur l'exécution et l'interprétation d'expériences bien choisies (p. 123) où le professeur technique sera un expérimentateur compétent. Les auteurs distinguent alors, dans un ordre de complexité croissante, *expérimentation technique*, *essais expérimentaux*, *travail technique* et posent les bases solides d'une pédagogie de l'enseignement expérimental de la technologie (pp. 127-129) en s'appuyant sur des cas concrets : expériences à réaliser lors de la construction d'objets techniques (résistance des matériaux, traitements thermiques, étanchéité, essais de prototypes, usure, vibrations, expression d'un couple de frottement) ou relatives à l'usure ou encore relatives aux méthodes de travail (pp. 129-141). Sont abordés ensuite les problèmes proprement pédagogiques que pose un enseignement rationnel de la technologie qui cherche à définir ce que peut être la meilleure formation professionnelle actuelle. Une telle pédagogie doit se fonder sur une éducation de la réflexion technique et une connaissance des motivations de l'élève (chap. 8) ainsi que sur une conception renouvelée de la leçon traditionnelle (chap. 9). L'art du professeur sera justement de découvrir, soutenir, favoriser les motivations qui sous-tendent tout apprentissage. Créer des motivations fortes (p. 143), multiplier les intérêts occasionnels, connaître les efforts du succès et de l'échec (p. 147), telles sont les bases d'un enseignement qui, pour être vivant et actif, doit surtout apprendre à penser ce qui implique une participation des élèves (pp. 149-152). Montrant ensuite la structure de la leçon traditionnelle caractérisée par un certain nombre de « grands rythmes » (trouver une idée centrale, bien poser le problème, chercher la solution, généraliser, appliquer) et son déroulement rituel, les auteurs pensent qu'une leçon conçue en fonction des besoins de l'élève de la vie et de l'actualité technique, est susceptible de recueillir l'adhésion de la classe et par là même d'être profitable (p. 161). Cette leçon peut alors prendre différentes formes : leçon - enquête - travaux d'équipe - leçon-débat - leçon-étude (étude d'articles, dépouillement de revues techniques, études de machines) - leçon-compte-rendu - leçon-manipulation.

De plus, les sujets d'études doivent être « proposés à l'élève ou directement choisis par lui ». C'est dire en d'autres termes qu'une telle pédagogie doit tendre à donner une importance plus grande que par le passé aux activités de groupes, aux recherches individuelles ou par équipes, aux discussions libres ou démocratiquement dirigées (p. 164).

Toutefois, cette éducation de la pensée technique s'appuie aujourd'hui sur un moyen d'expression et de création important : le dessin industriel. Les chapitres 10 et 11 sont ainsi consacrés aux problèmes de *cotation fonctionnelle et d'enseignement du dessin technique*. La cotation fait apparaître la nécessité de réaliser 2 dessins par pièce : un « dessin de définition » établi au bureau d'études et un « dessin de fabrication » établi au bureau des méthodes. Le dessin technique, lui, est autre chose qu'un simple mécanisme de codage et de décodage des formes. Une pédagogie actuelle (p. 187) doit faire prendre conscience à l'élève du cheminement d'une pensée technique qui veut justifier la construction étudiée. La représentation des formes, les indications diverses, le chiffrage des dimensions « portent en eux toute les significations techniques et sont étroitement associés aux activités de création et de production ».

Les deux derniers chapitres montrent qu'une formation technique bien comprise permet d'acquérir des connaissances générales et prépare l'adaptation à des techniques particulières (chap. 12) et que l'on n'a jamais fini de devenir un technicien qualifié (chap. 13) si l'on n'a pas, au départ, le souci de progresser et ensuite le souci d'acquérir des connaissances et des qualités d'esprit. Ainsi, pédagogie, technologie et culture ne s'excluent pas mais présentent des aspects semblables puisqu'une connaissance technique approfondie s'intègre à la culture, que buts culturels et buts techniques de l'éducation se recouvrent en grande partie et que la pédagogie peut employer les mêmes moyens « pour assurer une bonne formation technique et l'accès à la culture » (p. 206).

Voici donc un ouvrage important qui tente de faire une synthèse de la pédagogie actuelle de l'enseignement technique en tenant compte surtout de la nécessité d'une adaptation au monde évolutif des techniques.

Nous ne saurions trop en recommander sa lecture à tous les maîtres de l'enseignement technique ainsi qu'à tous ceux qui sont chargés d'un enseignement de la technologie dans les autres ordres d'enseignement. Ils pourront ainsi mieux comprendre les méthodes sur lesquelles s'appuie une pédagogie en évolution et accroître du même coup l'efficacité de leur enseignement.

André HOSOTTE

DAVIES (Alan) ed. — Language testing symposium. A psycho-linguistic approach (Symposium sur les tests de langage. Une approche psycholinguistique). — London, Oxford University Press, 1968. — 22 cm, 214 p., tabl., bibliogr., index. (Language and Language learning).

Le renouvellement de l'enseignement des langues vivantes pose aux professeurs des difficultés qui n'apparaissaient pas encore de façon aussi nette jusqu'à notre époque.

Le professeur d'anglais par exemple était préoccupé surtout par des questions de compétence dans la langue qu'il avait à enseigner beaucoup plus que par des questions de connaissance, autre qu'intuitive, des élèves dont il avait la charge.

On s'aperçoit maintenant qu'il n'est plus suffisant d'être cultivé, d'avoir de l'oreille et du flair pour être un bon professeur de langues : il faut aussi avoir maîtrisé les techniques et ne pas mépriser les apports de la linguistique moderne et de la psychologie.

Le recueil d'articles et de communications présentés par Alan Davies a le grand mérite d'exposer clairement l'importance conjuguée de la linguistique et de la psy-

chologie non seulement pour l'enseignement proprement dit, mais aussi pour l'évaluation de l'impact de l'action pédagogique du professeur.

L'ouvrage étant centré sur les problèmes de contrôle de l'apprentissage, la première constatation qui y est faite concerne la dépendance où se trouve le système d'évaluation par rapport au contenu de l'apprentissage et au type d'apprentissage.

C'est là vérité d'évidence mais qui prend un relief tout particulier pour les professeurs qui utilisent des méthodes audio-visuelles : pour eux les épreuves traditionnelles sont inutilisables et beaucoup cherchent à mettre sur pied des épreuves qui correspondent à leur enseignement.

Avant donc la présentation des différents aspects du contrôle, A. Davies rappelle les 3 grandes « écoles » linguistico-pédagogiques : d'abord ceux qu'il appelle les « séparatistes absolus » (strict separatists) et qui ne s'intéressent pas systématiquement à l'élève mais considèrent la langue comme un objet ; ils éprouvent une certaine méfiance à l'égard de la langue parlée qui leur apparaît comme une forme abâtardie de la « vraie » langue, celle qu'on trouve dans les textes littéraires.

Ensuite, il distingue un deuxième groupe qu'il range sous l'étiquette de « structuralistes » du point de vue linguistique et « behavioristes » du point de vue psychologique.

Enfin la troisième « école », la plus récente, se rassemble autour de Chomsky et insiste sur l'interdépendance de la langue et de l'apprentissage, la langue étant à la fois une création continue et un système soumis à des règles.

Dans le premier cas, le contrôle n'est pas différent des exercices quotidiens qui font une large part aux questions ouvertes, à la traduction et à l'analyse.

Dans le 2^e cas, les tests sont « mécanisés » et donnent des renseignements sur l'impact de la méthode utilisée mais ne permettent pas de prédire à coup sûr dans un autre contexte.

Dans le 3^e cas, on tentera de jauger la compétence des élèves et leur capacité à appréhender et transformer les structures profondes de la langue.

Partant de cette vue générale, les différentes communications font un inventaire des types de tests existants avec les références d'utilisation en se posant à chaque fois la question de savoir ce qu'on peut en attendre. Cela signifie qu'il faut s'interroger sur les renseignements qu'on cherche à obtenir grâce aux tests et ensuite sur la manière d'exploiter, d'interpréter, les résultats des tests.

Après l'analyse des différents tests qui permet de préciser leurs buts et leurs formes, il est examiné l'influence des tests sur l'enseignement.

Chacune des 11 communications traite d'un aspect particulier :

A.E.G. Pilliner, de la distinction entre le contrôle subjectif et objectif.

D.P. Harris traite le sujet du point de vue du linguiste.

J.B. Carroll, le traite du point de vue du psychologue.

Elizabeth Ingram distingue les tests d'acquisition de ceux qui permettent de tenter de formuler un diagnostic des performances possibles de tel ou tel élève.

P. Pimsleur rassemble les données actuelles des recherches sur les tests d'aptitude en matière d'apprentissage d'une langue étrangère.

G.E. Perren évoque les problèmes non encore résolus des tests de langue parlée.

A. Wilkinson explique ce qu'il faut entendre par « oracy » (compréhension + expression orale).

D.W. Grieve passe en revue les tests utilisés dans l'enseignement en Afrique occidentale anglophone.

Dans sa communication, B. Brown explore les limites de l'intelligibilité entre toutes les variétés d'anglais qui se sont développées en Afrique.

Enfin E. Ingram propose un exemple d'analyse de test extrêmement intéressant par ses considérations pratiques.

D'une façon générale d'ailleurs, ce volume est un instrument de valeur pour tous ceux qui s'intéressent à la question des tests en matière d'enseignement des langues, en particulier par les exemples concrets qu'il propose et l'inventaire très complet des différentes possibilités.

La bibliographie et la liste des tests utilisables seront également consultées avec profit par les chercheurs et praticiens, et pas seulement pour l'enseignement de l'anglais.

André LESAGE.

FREINET (Elise). — Naissance d'une pédagogie populaire. Historique de l'école moderne. (Pédagogie Freinet). — Paris, Maspéro, 1968. — 21,5 cm, 359 p.

Le titre de cet ouvrage étonne. Habituellement on parle de pédagogie nouvelle, de pédagogie active, rarement de pédagogie populaire. La pédagogie n'est-elle pas par essence universelle ? A cette question s'ajoute une certaine gêne : il y a des mots qui perdent leur sève au point qu'on les évite. Populaire est de ceux-là, il est aussi malséant de parler de culture populaire aujourd'hui que de collaboration il y a vingt ans. Aussi, le Théâtre National Populaire se réfugie-t-il derrière son sigle.

L'emploi de peuple et de populaire situe l'homme qui parle et en fait le contemporain des années d'avant guerre. Dans le livre d'Elise Freinet, on sent bien que le Front populaire a été pour les éducateurs progressistes un événement de taille et un grand espoir. Aujourd'hui, on jure plus volontiers par la démocratie. « La démocratie est le nom que nous donnons au peuple chaque fois que nous avons besoin de lui ». Réflexion désabusée d'homme de théâtre, trop vérifiée hélas...

On dit maintenant « enfant du peuple » comme jadis on aurait évoqué un orphelin. « L'âme féconde du peuple » qu'appelait Michelet, comment la sentir dans l'anonymat à l'usine, au supermarché ou dans la cellule des H.L.M. bleuie la nuit par la lueur de la télévision ?

Mais il y a beaucoup à parier que le lecteur s'interrogera moins longuement sur ce titre. Il aurait tort car le nom donné au livre n'est ni une vitrine, ni un argument publicitaire. Il dit bien ce qu'il veut dire. Il n'annonce pas un manuel sur les méthodes Freinet malgré un sous titre que le texte récuse : « Nous ne parlerons nullement de méthodes en cela, mais seulement de techniques éducatives. Nous voulons, par cette appellation nouvelle, montrer d'abord que les diverses solutions que nous apporterons à ces problèmes ne sont rien par elles-mêmes, sans l'esprit de la méthode qu'elles doivent servir ; et aussi que ces procédés, si nouveaux et si bien étudiés soient — ils sont, eux, à notre mesure, c'est-à-dire incomplets — sujets à changements fréquents, à perfectionnements incessants pour une marche assurée vers un idéal éducatif... » (p. 81).

La biographie de Freinet ne sert ici que de fil conducteur. Le récit réel est celui de la longue marche d'un groupe coopératif d'instituteurs publics. Au long des pages la liste des adhérents grossit, les projets de diversifient. C'est à sa manière un livre d'aventure, une conquête de l'ouest pédagogique.

D'une certaine façon se trouve détruite la légende d'un Freinet bucolique. Ses démêlés avec la population puis avec les autorités lors de l'affaire de St-Paul sont aujourd'hui encore monnaie courante. Ils auraient passé inaperçus si ce jeune instituteur dans la trentaine n'avait été qu'un maître d'école novateur, bricoleur, enfermé dans son village. L'originalité du destin de Freinet n'est pas celle d'un maître-pay-san mais d'un maître-pélerin qui se pose le problème de la société au moins autant que celui de l'école. A une époque où un voyage à l'étranger était pour un instituteur un événement, Freinet parcourait l'Europe pour rendre visite aux pionniers de l'après-guerre : Ferrière, Claparède, Bovet en Suisse (1924), Kroupskaia, en U.R.S.S. (1925), Kerchensteiner en Allemagne (1928), Almendros à Barcelone (1934). Il conduit une correspondance volumineuse avec Barbusse, Romain Roland, Langevin, Wallon, Piéron et ses adhérents de plus en plus nombreux. Au Front populaire, il veut donner un pendant pédagogique : le Front de l'enfance. « Il faut profiter d'un gouvernement populaire pour faire voter des lois favorables à une pédagogie populaire ». Il se bat pour que les partis politiques et les syndicats prennent en charge les revendications de l'école en même temps que leurs revendications de classe.

Nous voici loin des opérettes pédagogiques : « Le congrès de Nice fut tout entier dominé par le prestige de Mme Montessori. Un train spécial avait amené son matériel ; de nombreuses salles lui avaient été réservées dans ce vaste Palais de la Méditerranée. Des enfants idéalement sages et beaux, mais comme d'un autre âge dans leurs fanfreluches rococo, évoluaient au milieu du matériel de luxe qui les sollicitait. Nous les regardions avec une sorte d'étonnement manier en silence, avec dextérité, les surfaces et les cubes, et tous ces objets de l'immobilité qui conduisent parfois à des virtuosités de racine carrée ou de racine cubique nous plaçaient dans un atmosphère de singes savants... Nous pensions à nos petits élèves hirsutes et débrouillés, si spontanés dans leurs gestes et dans leurs élans, et le souvenir de nos classes bourdonnantes s'imposait à nous et nous empêchait de comprendre peut-être ce qui se cachait de vérité dans les jeux des petits prestidigitateurs montessoriens ».

En refusant une éducation idéale, intemporelle, Freinet s'est fait beaucoup d'ennemis. Ses amis mêmes se lassent parfois de son entêtement à refuser les compromis et les alliances. Nul mieux que lui n'a imaginé à quel point une doctrine pédagogique peut se durcir, se transformer en recette puis en scolastique. D'où son obstination à ne pas se laisser enfermer dans un système ou une bureaucratie. Sur ce point, le livre illustre admirablement ses qualités de rassembleur d'hommes. L'histoire de la pédagogie populaire c'est celle de la première coopérative d'enseignants forgeant des outils que l'industrie leur refuse et que l'administration leur interdit. Même de nos jours il faut parfois du courage pour introduire dans une classe une imprimerie ou un fichier.

S'il est le livre d'or du mouvement Freinet, l'ouvrage écrit avec élégance et fermeté par Elise n'a rien d'une rétrospective nostalgique. Il reste constamment dans l'attente du futur. On le ferme en mesurant l'œuvre à continuer et non en évoquant des souvenirs. Littérature de combat qui décevra peut-être les docteurs en pédagogie mais donnera courage aux débutants, cruellement privés de ces ordinateurs dont les revues pédagogiques font leurs délices.

Roger UEBERSCHLAG.

HAGEMEISTER (Ursula). — *Die Schulpdisziplin* (La discipline scolaire). — Weinheim und Berlin, Verlag J. Beltz. — 20 cm, 259 p.

« Une école sans dressage est un moulin sans eau » dit le proverbe. Cette conception n'a pas entièrement disparu, car c'est souvent encore à son pouvoir de se

faire obéir — et son pourcentage de reçus aux examens — que l'on juge de la valeur du maître. Il faut avouer que tout n'est pas entièrement faux dans cette représentation, car il semble impossible d'enseigner avec profit dans le désordre. Il est intéressant de remarquer à ce propos que le mot français « discipline », issu de la vieille conception romaine, signifie à la fois matière d'enseignement et respect de l'ordre.

La tâche de l'école en ce domaine est d'autant plus vaste qu'elle doit souvent prendre le relai d'une éducation familiale devenue défaillante. Elle est d'autant plus ardue en ce siècle de crise générale de l'autorité que les maîtres, dont le rôle est remis en question par la psychologie moderne et les élèves, se sentent moins sûrs d'eux-mêmes et dans le secondaire surtout sont confrontés avec une population scolaire de plus en plus hétérogène sur le plan socio-culturel (voir Jacques Testanière : « Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré » — In : Revue française de sociologie, n° spécial, 1967).

Aussi est-il nécessaire de reconsidérer le concept de la discipline à l'école, d'en étudier la justification et les limites, d'en rechercher l'essence à travers l'histoire et d'examiner en quels termes le problème se pose aujourd'hui.

U. Hagemester plaide la cause de la discipline considérée comme le respect d'un certain ordre, variable selon les époques. Celle-ci a pour rôle d'intégrer l'homme dans la société tout en lui permettant de s'ordonner intérieurement et de poursuivre son développement. Il y a deux sortes de disciplines : la contrainte extérieure qui vise à obtenir un certain comportement et qui s'adresserait plutôt aux jeunes enfants et l'autodiscipline qui atteint les attitudes profondes de l'homme et devrait progressivement remplacer le premier type d'autorité dans l'éducation de l'enfant grandissant.

L'histoire de la discipline en Europe occidentale suit l'évolution de la conception de l'homme et de l'enfant. A l'image du maître du moyen âge tenant le fouet d'une main et le livre de l'autre, se substitue lentement l'idéal d'une vie scolaire, éducative par elle-même ; mais il faudra attendre Rousseau et les pédagogues qui lui succéderont pour que la spécificité de l'enfance soit reconnue. Cependant l'Etat qui à la fin du XVIII^e siècle commence à s'intéresser à l'école voit surtout en elle un instrument de dressage, un rempart contre les idées subversives. Mais les découvertes de la psychologie, les idées nouvelles et l'apparition d'un personnel spécialement formé pour éduquer les enfants aboutissent en Allemagne à un mouvement de libération, la « Reformpädagogik », expression pédagogique de cette explosion de jeunesse que fut au tournant du siècle le Jugendbewegung et qui est à l'origine de la pensée pédagogique moderne dans ce pays.

Si dans l'éducation de l'enfant la part de la formation intellectuelle est loin d'être négligeable, c'est pourtant la vie scolaire avec ses possibilités de vie en groupe et d'apprentissage des responsabilités qui offre le milieu le plus nutritif à la réserve près que le groupe peut exercer une pression débilante sur les personnalités les plus fragiles. Le sens des responsabilités n'étant pas facile à éveiller, le maître doit placer l'élève dans une situation telle qu'il se sente directement concerné par les intérêts en jeu.

Mais l'école n'éduquera vraiment à la vie que lorsqu'elle ne sera plus ce lien artificiel et protégé qui cherche à imiter maladroitement la réalité. Aussi faut-il ouvrir toutes grandes les portes de l'école sur le monde extérieur et permettre de larges échanges entre eux. L'enfant, confronté avec des tâches qui prennent racine dans la réalité s'habitue tout naturellement à assumer ses responsabilités.

Cependant, l'école ne pourra répondre à cette attente que si elle évolue au même rythme que le monde extérieur et dans un réexamen incessant des moyens qui lui sont propres.

Cette intéressante réflexion solidement étayée sur l'œuvre des grands pédago-

gues et qui est proche parente de celle qui inspira récemment la réforme des Hauptschulen gagnerait à être rapprochée d'un ensemble d'études britanniques publiées en 1967 par Lawrence Stenhouse sous le titre « *Discipline in schools : a Symposium* » Oxford, Pergamon Press, 203 p.. Ces deux œuvres reposent sur une conception voisine de la relation pédagogique. Mais l'une est théorique et l'autre s'appuie sur les données de la psychologie des groupes.

L. Stenhouse étudie le rapport entre la discipline et la dynamique de la classe. Toute classe est un groupe de travail dont le but est l'apprentissage et la transformation de ses membres. Elle a ses normes particulières que le maître doit accepter. Ce dernier occupe au sein du groupe une place spéciale ; la société l'a délégué pour exercer un contrôle sur la vie de la classe en échange de quoi elle le protège et l'habilite à punir. L'autorité naît du respect de ces données.

D. Morrow aborde le rapport de la discipline et du contexte sociologique dans lequel baigne l'école. L'école est en gros un produit des classes moyennes. Aussi les élèves issus de ces classes sociales s'y trouvent-ils plus à l'aise et admettent-ils plus facilement la discipline imposée. Le maître qui généralement s'y rattache aussi, doit connaître parfaitement le milieu sociologique où vivent les élèves et dont les valeurs sont souvent très différentes de celles de l'école et des siennes propres pour nuancer en conséquence ses exigences pédagogiques. Il doit être suffisamment familiarisé avec la dynamique des groupes pour favoriser la constitution à l'intérieur de la classe de groupes de compétition, très stimulants et pour utiliser à des fins éducatives l'influence des « peer-groups ».

La comparaison de ces deux œuvres fait apparaître une certaine différence dans la conception de l'éducation, provenant sans doute de la différence des mentalités. Nous relèverons en particulier que l'étude britannique parle plus de compétition et de compétition entre groupes, tandis que l'étude allemande met l'accent sur la formation en profondeur de l'individu à l'intérieur du groupe. Mais ce qui frappe surtout, c'est le retard de l'Europe continentale et en l'occurrence de l'Allemagne par rapport au monde anglo-saxon dans les moyens d'analyser scientifiquement une situation pédagogique. Rappelons que l'étude anglaise est antérieure à l'autre de deux ans.

A l'heure où les relations maître-élèves sont si souvent tendues, il serait souhaitable que ces connaissances qui commencent à se répandre permettent à tout le moins de cerner avec réalisme les termes du conflit.

Michèle TOURNIER

HEALD (J.E.) et MOORE (S.A.). — The teacher and administrative relationships in school systems (Le professeur et les relations administratives dans les systèmes scolaires). — New York, The Macmillan Company, London, Collier-Macmillan, 1967. — 23 cm, 304 p., fig., index.

Les auteurs, J.E. Heald et S.A. Moore, tous les deux membres du « Department of Administration and Higher Education » à l'Université de l'Etat de Michigan, ont écrit cet ouvrage dans un double but : d'une part, dégager les grandes lignes du fonctionnement du système scolaire américain, — il ont en effet constaté que les jeunes professeurs qui entrent dans la profession enseignante ignorent tout de l'administration du système scolaire et que c'est uniquement à partir de leur expérience personnelle qu'ils se font une idée de l'administration du système dans lequel ils doivent s'intégrer —, d'autre part, étudier les relations existantes, ou qui devraient exister, entre les professeurs, les administrateurs et la communauté dont ils dépendent. Ces relations

font bien souvent l'objet de tensions dues à l'incompréhension réciproque des composants du système, tensions qui devraient être résolues pour que le système évolue d'une façon dynamique et efficace.

Une intéressante technique d'analyse des systèmes est utilisée. Le système est défini comme une série de composants essentiels dont les fonctions sont coordonnées afin d'atteindre les buts du système. Cette technique d'analyse nécessite une étude de la nature et de la fonction de chaque composant et une étude des interactions entre ces différents composants.

Le système scolaire américain est étudié en le replaçant dans la perspective *d'évolution de la société américaine contemporaine* : le processus d'urbanisation accéléré et les migrations qu'il entraîne, l'accroissement de la population et en particulier l'accroissement du nombre des improductifs (rajeunissement et vieillissement de la pyramide des âges), l'émancipation des femmes, les transformations dans le monde du travail où l'automatisation règne, imposent une adaptation constante et une transformation de l'éducation. Aux Etats-Unis, l'enseignement est considéré comme l'organe de transmission des valeurs culturelles reconnues mais aussi comme le moyen le plus sûr de renverser les barrières sociales et culturelles.

Le système scolaire est une institution sociale. Il entre en relation et quelquefois en conflit avec les autres institutions. Les institutions juridiques de la société américaine imposent leur cadre au système scolaire. En effet, le gouvernement fédéral n'a qu'un rôle de conseiller vis-à-vis des Etats. Il ne peut par tradition exercer aucune contrainte, ce sont les Etats eux-mêmes qui détiennent le pouvoir réel en ce qui concerne leur propre système d'éducation et la seule contrainte qu'ils aient vis-à-vis du gouvernement fédéral c'est la participation à des programmes patronnés par le gouvernement. Chaque Etat est donc le responsable légal de son système d'éducation, responsabilité qui s'exprime dans sa législation. Chaque Etat est divisé en un certain nombre de districts scolaires qui ont la responsabilité du fonctionnement des écoles publiques.

L'enseignement public n'étant pas centralisé, et bien que les Etats reçoivent de plus en plus des fonds de l'Etat fédéral, une large part du financement vient des taxes et impôts locaux.

Les communautés locales, étant donné l'importance des rôles qu'elles jouent dans le système éducatif, agissent comme des forces de pressions politiques sur le système. Leur pouvoir est officiellement reconnu puisque au niveau des Etats, elles nomment ou élisent les membres de la commission d'Etat de l'enseignement et au niveau des districts scolaires, elles nomment ou élisent les commissions d'enseignement. Par contre le pouvoir de l'Etat fédéral est limité. Un Office Fédéral de l'Education rassemble les informations concernant l'enseignement dans les différents Etats et diffuse les méthodes nouvelles d'enseignement. En outre l'Etat fédéral participe à de nombreux programmes tels que « The Coopération research Act », « The G.I. Bills ».

Dans une deuxième partie, les auteurs étudient séparément les différents composants du système éducatif : la commission de l'enseignement, les administrateurs, les professeurs, les élèves.

La commission de l'enseignement est officiellement l'organisme désigné par un Etat comme étant l'unité responsable de l'éducation à l'intérieur de chaque district scolaire. Ses pouvoirs sont très étendus. Elle jouit d'une grande autonomie. Elle détermine les directions à donner à l'enseignement. Elle nomme l'inspecteur dont le rôle est primordial. Il est à la fois l'agent exécutif et le conseiller de la commission, le chef du personnel et le directeur des études. Il occupe une position stratégique entre la commission et les professeurs. C'est à la fois un éducateur professionnel et un administrateur.

Quant au rôle du professeur dans le système scolaire, il est crucial mais limité

dans la mesure où sa situation d'employé vis-à-vis de la communauté nécessite un ajustement de ses vues à celle de la communauté.

Le jeune diplômé qui cherche un poste de professeur est dans l'obligation de prendre place sur le marché du travail tout comme l'ingénieur qui cherche un emploi. Les diplômés ne sont pas les seuls critères de recrutement, au cours d'interviews, la personnalité, les expériences passées, le milieu social, la religion jouent un rôle aussi important. Il est essentiel que le professeur puisse s'intégrer à la communauté dont il va faire partie. Une des caractéristiques des jeunes professeurs est le désir de rester dans l'enseignement un nombre d'années limité, soit en poursuivant des études, soit dans le désir d'entrer dans l'administration.

La dernière partie du livre est consacrée aux interactions qui se créent entre les différents composants du système scolaire placés devant des situations typiques du système : recrutement du personnel administratif et enseignant, inspection, constitution des différents programmes de construction et d'entretien des bâtiments, élaboration du budget, négociation des salaires.

Les auteurs non seulement présentent les systèmes scolaires tels qu'ils fonctionnent, mais ils donnent la matière pour des discussions complémentaires en posant une série de questions et en faisant quelques suggestions.

Monique DELCLAUX

LEON (Antoine). — La Révolution française et l'éducation technique. — Paris, Société des Editions Robespierriistes, 1968. — 27 cm, 313 p., tabl., index. (Bibliothèque d'histoire contemporaine, 3^e série, n° 8).

Comme le remarque justement dans la préface, Marcel Reinhard, professeur honoraire à la Sorbonne, ce livre comble très heureusement une lacune non seulement dans l'histoire des institutions et des techniques d'enseignement à l'époque révolutionnaire, mais dans l'histoire de la Révolution tout entière. Antoine Léon ne se borne d'ailleurs pas à décrire l'évolution de l'éducation technique sous la Révolution proprement dite. Il l'explique en partant d'un bilan détaillé de ce qu'était cette éducation à la fin de l'Ancien Régime, pour terminer sur une projection de ce qu'elle est devenue sous l'Empire et sous la Restauration. L'auteur retrace en effet cette évolution en envisageant successivement quatre périodes : la fin de l'Ancien Régime ; la période révolutionnaire proprement dite ; les prolongements sous le consulat et l'Empire ; les prolongements sous la Restauration.

Dans la première partie, l'auteur étudie successivement comment naît l'enseignement technique supérieur à la fin de l'Ancien Régime. Il définit d'abord l'homme face à la technique au siècle des Lumières : l'idée de progrès, la nouvelle conception du rôle de la science, le souci de l'utile allié à la morale laïque du bonheur, la réhabilitation du travail manuel, la hiérarchie des métiers, les idées des Encyclopédistes à propos de l'avenir de l'industrie provoquent un intérêt nouveau pour l'éducation technique. Puis il précise la place de la science et de la technique dans l'idéal éducatif de la seconde moitié du XVIII^e siècle : nécessité d'augmenter l'instruction du peuple, et aussi celle des filles, nécessité d'une éducation pratique, etc. D'où les projets d'éducation technique à la fin de l'Ancien Régime, le développement des académies, sociétés d'agriculture et cours publics traitant de ces problèmes, la création ou le développement d'établissement d'enseignement technique supérieur comme l'école des Ponts et Chaussées, l'école des Mines, l'école Vétérinaire, la création d'écoles techniques élémentaires parmi lesquelles dominent les écoles de dessin.

Dans la deuxième partie, l'auteur entre dans le vif du sujet. Il commence par

dresser un inventaire des vœux sur l'éducation technique exprimés dans les cahiers de doléances, aussi bien du point de vue de la modification des programmes que de celui des problèmes pratiques. Puis il essaie de préciser les conditions de travail et de l'apprentissage du métier sous l'Assemblée Constituante. Les rapports entre la culture et le métier dans les projets girondins sont ensuite examinés (notamment les projets d'éducation professionnelle en rapport avec les plans généraux d'éducation). Sous la Convention montagnarde s'élaborent des projets hardis et multiples (*création des écoles secondaires professionnelles dans le département de Paris, Plan Bouquier, etc.*), mais dont peu conduiront à des réalisations pratiques immédiates. Ce sont les Thermidoriens qui apportent le plus de réalisations dans le domaine éducatif : création des grandes écoles (Ecole Polytechnique, Conservatoire des Arts et Métiers, etc.), création d'écoles d'apprentissage (écoles d'économie rurale de Versailles et de Lyon, Ecole nationale de Liancourt, etc.). La réalisation la plus intéressante est l'Ecole centrale de département qui aurait voulu être un établissement à vocation à la fois secondaire et technique et dont les exemples restent très rares de nos jours. Sous le Directoire, cette vocation technique des Ecoles Centrales s'atténue progressivement. Malgré les préoccupations utilitaires de certains membres des gouvernements successifs, les réalisations à l'échelon technique professionnel restent rares, sauf dans le domaine du dessin et l'apprentissage des métiers se font surtout de façon artisanale. Pendant cette période, c'est donc surtout l'enseignement technique supérieur qui bénéficie de la sollicitude de l'Etat.

Sous le Consulat et l'Empire, les industriels commencent à se préoccuper des questions d'enseignement, mais l'Université impériale néglige l'éducation populaire. La création officielle et le développement de l'enseignement mutuel au niveau de l'enseignement primaire favorisent les activités professionnelles plus pratiques. On assiste surtout à la naissance de nombreux projets concernant l'enseignement agricole et l'enseignement industriel. Du point de vue des réalisations pratiques, les faits importants sont surtout la création des petites écoles annexées au Conservatoire des arts et métiers, le développement des écoles de Services publics, la création des sections d'enseignement pré-professionnel dans les sections d'écoles d'arts et métiers (Compiègne et Beaupréau, Châlons).

La Restauration conserve dans ses grandes lignes l'organisation impériale et encourage l'enseignement mutuel. Elle se préoccupe plus spécialement de la formation des cadres industriels et commerciaux. Les études mutuelles et les écoles des Frères se consacrent avec plus de temps à la fonction pré-professionnelle, notamment dans le domaine du dessin.

Les projets d'enseignement industriel et d'enseignement agricole se structurent et se précisent. Avec Charles Dupin, on s'oriente vers la création d'un enseignement professionnel de masse. On se préoccupe de la formation des chefs d'atelier et des moins qualifiés dans les écoles d'arts et métiers. Des établissements privés apparaissent qui se spécialisent dans l'enseignement des adultes et dans l'enseignement professionnel soit agricole, soit industriel, soit commercial.

L'œuvre d'éducation technique accomplie au cours de cette période semble donc s'orienter autour de plusieurs dominantes : la nécessité d'une éducation technique s'affirme progressivement ; la priorité sur le plan institutionnel commence à se préoccuper de l'enseignement moyen. L'influence de l'Angleterre se manifeste nettement. La fonction d'éducation technique tend à s'épurer, à se détacher des autres fonctions dont elle était solidaire. Elle tend à s'intellectualiser, mais sans arriver à échapper à une confusion initiale entre tâches éducatives et productives.

Le lecteur appréciera à mesure qu'il le pratiquera, les qualités de cet ouvrage. Le style est le style dense, précis, objectif et concis d'un historien habitué à l'analyse des documents d'archives. Le nombre des documents inventoriés est considérable et il semble que bien peu de sources importantes aient été négligées, ce qui

représente une véritable performance. Les faits sont clairement ordonnés, le développement aéré par des réflexions judicieuses dans lesquelles le jugement de l'historien s'allie harmonieusement à celui du psychopédagogue, le récit conduit avec autant de vie que le sujet le permet et le texte ne lasse jamais.

L'auteur ne se borne pas à poser les problèmes et à décrire les institutions et les moyens de l'enseignement technique. Il va jusqu'à citer des témoignages tels que celui-ci emprunté à la description de la vie de l'école créée, rue de Sèvres, par le Chevalier Pawlet vers 1775, et rapportée par le girondin Cl. Masuyer :

« Voici une esquisse de leur manière de vivre : manger debout la soupe, la bouillie et un fruit le matin, des viandes grillées ou rôties, la salade et un fruit le soir, un bon pain à discrétion et à toute heure ; faire ses souliers, ses sabots et habits. Les raccommoder ; passer successivement dans les différents ateliers de tailleurs, de couturières, de cordonniers, de menuisiers ; travailler soi-même pour pourvoir à ses besoins ; se placer sous la main de la nécessité seule ».

Antoine Léon nous avait habitué jusqu'ici à une maîtrise remarquable dans le maniement des instruments et des techniques d'exposition et de recherche dans le domaine de la pédagogie expérimentale. Son petit livre consacré à l'histoire de l'enseignement en France était déjà une réussite. Aujourd'hui, il manie avec la même maîtrise les techniques et les méthodes de l'historien et les applique avec bonheur à l'étude d'une période très troublée de notre histoire. Après les qualités du psycho-pédagogue, il nous révèle non seulement celles de l'historien, mais celles de l'économiste et du sociologue.

Ce livre intéressera outre les spécialistes qui y trouveront tous les faits essentiels relatifs à l'étude d'une partie de notre système éducatif à une époque donnée, mais aussi tous ceux qui à quelque titre que ce soit, étudiants, journalistes, éducateurs, historiens, psycho-pédagogues, économistes, sociologues, chefs d'entreprise, administrateurs civils auront besoin de trouver rapidement un renseignement précis d'histoire pour éclairer une étude, résoudre un problème actuel ou se référer à une bibliographie extrêmement riche.

Lucien LEFEVRE

KAYE (Barrington) et **ROGERS** (Irving). — **Groups work in secondary schools and the training of teachers in its methods** (Le travail par groupe dans les écoles secondaires et la formation des enseignants à ces méthodes). — London, Oxford University Press, 1968. — 20 cm, 146 p., index., bibliogr.

De nombreux théoriciens et praticiens de l'éducation s'accordent depuis longtemps pour reconnaître l'intérêt de l'introduction du travail par groupe à l'école. Force est pourtant de constater que l'école secondaire lui donne encore bien peu de crédit dans son attachement à l'enseignement traditionnel dirigé par le maître. La similitude d'attitude à cet égard entre les écoles secondaires anglaises et françaises nous incite d'emblée à suivre avec le plus grand intérêt l'effort des auteurs de ce livre pour préciser le sens, l'organisation et la conduite possible d'une telle méthode pédagogique. Partant de l'hypothèse que des résistances à l'adoption d'une pédagogie moins formalisée que la pédagogie traditionnelle sont liées à l'absence d'orientations et de suggestions concrètes dans ce domaine, ils proposent aux enseignants un guide théorique et pratique du travail par groupe, guide susceptible de lever leurs inhibitions en leur permettant d'enrichir leur répertoire pédagogique.

Il convient de souligner ici le souci constant des auteurs de se défendre de toute attitude impérialiste ou dogmatique. S'il est vrai que le développement de l'école

secondaire requiert une transformation des méthodes d'enseignement et de la relation pédagogique traditionnelle, il est vrai aussi que la méthode du travail par groupe est une des modalités possibles de changement mais non la seule. En outre, elle n'est, à leur sens, en aucune façon incompatible avec la méthode traditionnelle et s'articule avec elle sans grandes difficultés.

Il faut remarquer également que les auteurs établissent la nécessité d'une relation directe entre l'approche méthodologique et l'entraînement des futurs enseignants à ce type de travail.

Au-delà de règles, de principes, de techniques formalisés, c'est dans la situation d'expérience que se précise la nature du travail par groupe et que se dégagent les modalités de formation des enseignants. Les justifications rationnelles n'en sont pas absentes pour autant. Il nous est rappelé dans un des derniers chapitres du livre qu'il existe une convergence des données de la psychologie et de la psycho-sociologie contemporaines à cet égard. Les travaux d'A. Freud sur la psychologie de l'adolescence, ceux de J. Piaget sur le développement mental, les nombreuses recherches issues de l'école de la dynamique de groupe (des expériences de Lewin, Lippitt et Whyte aux travaux récents du N.T.L. (1) ou du Tavistok Institute de Londres) constituent effectivement des références précieuses pour les pédagogues.

Néanmoins, ce n'est pas sur la base de données purement théoriques mais dans le cadre de l'expérience concrète que s'enracinent des découvertes importantes pour les étudiants en formation ainsi par exemple en est-il du fait de découvrir « qu'il n'y a pas qu'une bonne façon d'enseigner ».

La formalisation de la nature du travail par groupe n'est pas l'élément original de cet ouvrage. A bien des égards, elle renvoie au travail libre par groupe de Cousinet. Son mérite est de dégager pas à pas en quoi une telle méthode s'oppose à la méthode du groupe de travail qui consiste à organiser la classe en petits groupes ou petites équipes, et avec laquelle on tend souvent à la confondre.

Le groupe de travail initié et structuré par l'enseignement sur la base du travail académique en fonction de critères d'aptitudes, de niveaux etc. n'est, tout compte fait, qu'un perfectionnement de la pédagogie traditionnelle respectant la différenciation des rôles d'enseignant et d'enseigné. Même si le fait d'apprendre n'est pas ici un acte purement passif, l'enseignant reste bien la source du savoir, celui qui organise, dirige, choisit, évalue, contrôle, etc. En ce sens, le groupe d'enseignement ne saurait prétendre participer à une pédagogie active. Tout au plus pourrait-on le définir comme une méthode pseudo-active. Or, c'est de la mise en œuvre d'une méthode réellement active que relève la conception du travail par groupe. Là, ce sont les élèves qui choisissent, organisent, dirigent leurs propres activités dans le cadre de petits groupes qui s'auto-déterminent et s'auto-dirigent. L'enseignant facilite le choix des activités et des groupes selon des modalités diverses mais en aucune façon il ne se substitue aux élèves pour faire le choix à leur place. Les attitudes corrélatives à ce rôle : respecter l'autonomie des élèves, ne pas en être jaloux, refuser de juger, critiquer, évaluer, agir selon ses propres normes, etc. relèvent d'un style de travail peu usité dans l'enseignement secondaire, aussi bien, peu d'enseignants sont-ils préparés à les mettre en œuvre.

Le passage d'une pédagogie sécurisante pour l'enseignant, dans la mesure où les choses sont construites, organisées, contrôlées par lui à une pédagogie de la non-intervention nécessite une préparation effective et un apprentissage de ses possibilités à assumer un rôle où le « problème le plus difficile est celui de ne rien faire ».

L'analyse détaillée et concrète qui nous est proposée des problèmes de formation,

(1) National Training Laboratories, Bethel.

d'organisation et de fonctionnement de tels groupes permet de mieux saisir comment ce style de travail peut s'avérer positif pour l'épanouissement de « l'aventure coopérative ». Elle permet également de mieux cerner le sens de cette attitude de non-intervention que le préjugé s'efforce de réduire à une attitude de laissez-faire au nom de normes traditionnelles d'efficacité et de rendement, de discipline d'apprentissage, etc. Là encore, il s'agit pour l'enseignant d'accepter de remettre en question les normes d'évaluation habituelles au système car ce n'est pas dans le produit du groupe, le résultat des activités, que réside la valeur d'un tel groupe de travail, mais bien dans les possibilités d'expression des élèves et de façon plus générale, l'ensemble des activités de production elles-mêmes.

Il apparaît bien que la pratique d'une telle méthode demande aux enseignants de se dégager de la problématique traditionnelle, aussi une formation réelle est-elle indispensable et gage essentiel de réussite. Mais pour accepter et respecter les démarches des élèves, il faut soi-même être accepté et respecté dans sa propre démarche de formation. Une stratégie de formation souple et adaptative, s'inscrivant dans l'expérience personnelle, apparaît en ce sens plus pertinente que l'acquisition de règles pratiques de conduite ou l'entraînement à des techniques spécifiques. Certes, cela n'est pas facile car il faut lutter dès l'abord contre la tendance acquise au cours de sa propre expérience scolaire, à résoudre le problème de conduite d'une classe en termes de techniques plus qu'en termes de relation enseignant-enseigné. Notons à l'actif des auteurs que leur souci de nourrir le besoin de sécurité et de confiance en soi des étudiants-futurs enseignants les amène à proposer, pour les trois années de formation, une progression prudente permettant, au cours de la première année l'acquisition d'une compétence raisonnable dans les situations traditionnelles, et introduisant progressivement d'autres méthodes pédagogiques au cours des deux années suivantes. L'important est de favoriser pour chacun l'épanouissement de son style personnel en lui permettant de se référer à divers systèmes pédagogiques et non de l'enfermer dans un modèle univoque et coercitif. Si tant est que le succès de cette méthode dépend de la disponibilité de l'enseignant, la démarche de formation devient une démarche de recherche, et non d'apprentissage discipliné et méthodique, à l'image même de la démarche qu'elle veut initier chez les élèves par le biais du travail par groupe.

Sans minimiser l'intérêt que cet ouvrage peut avoir aux yeux des praticiens, on regrettera l'absence de référence aux problèmes affectifs de groupe et à leur traitement. Nul doute qu'une telle pédagogie nécessite tout au moins une formation psychologique et psycho-sociologique pour aider l'enseignant à acquérir cette attitude non-interventionniste souhaitée et lui permettre, le cas échéant, dans la conduite de tels groupes, de percevoir et d'orienter le dynamisme des phénomènes irrationnels qui ne peuvent manquer de s'exprimer.

Prudence et optimisme de pédagogues, souci de rassurer en présentant un modèle rationnel de fonctionnement et de conduite de groupe ? Il semble bien que les auteurs restent plus proches des travaux de Lewin que de ceux de Bethel ou du Tavistok auxquels ils se réfèrent. On peut penser cependant que ce n'est qu'en acceptant la reconnaissance des phénomènes affectifs et irrationnels, sans pour autant nécessairement les traiter, que la pédagogie se libérera du poids de la tradition.

Janine FILLoux

L'ouvrage que publie le professeur André Martinet dans la collection Le Linguiste qu'il dirige aux Presses Universitaires, nous rend le service de mettre à notre portée, sous le titre *Le français sans fard* des travaux qui étaient devenus difficiles d'accès parce qu'ils ont été publiés à titres divers de 1947 à 1968. Onze de ces travaux ont été recensés à diverses époques. L'un d'eux, paru en 1952, a été refondu et mis à jour ; il concerne le verbe français parlé. L'autre est inédit et concerne la réforme de l'orthographe française d'un point de vue fonctionnel. Nous nous bornons aux aspects pédagogiques de l'ouvrage.

La linguistique en soi n'a rien à voir avec l'enseignement du français ; la linguistique est une science qui a son objet propre, le langage. Pourtant les enseignants attendent actuellement beaucoup des linguistes ; les linguistes participent d'ailleurs à l'époussetage de la formation des maîtres à tous les niveaux et plusieurs ont su faire pénétrer chez les éditeurs des amorces de renouvellement. Il en résultera un jour un renouveau des conceptions diverses de la grammaire. Le contenu même des programmes scolaires en subit déjà les conséquences à titre d'expérimentation.

Sans doute grammairiens et linguistes ont du mal à s'entendre pour les raisons de terminologie, de jargon ; mais ce sont querelles mineures. On peut dire que, pour les trois quarts du fonds, ils sont très près les uns des autres. La différence fondamentale entre eux est que le linguiste essuie soigneusement ses lunettes pour tenter de voir ce qui est, sans aucun préjugé, sans souci de normes. Quant au grammairien, empêtré par tout un passé de définitions plus ou moins philosophiques ou prétendues logiques, il n'arrive plus à rendre compte valablement des faits de notre langue. Mais la langue est ce qu'elle est ; ni le linguiste, ni le grammairien ne peuvent en simplifier la complexité ; cependant le linguiste nous demande de regarder la complexité en face, de la voir « sans fard », de l'observer sans prévention, sans préjugés, en dehors des chemins tout faits des grammaires traditionnelles. Or, un problème n'est pas loin d'être résolu quand on peut observer en toute indépendance ce qui est et de quoi il s'agit. Quand le dormeur s'éveillera... tout ira mieux.

Ce qui est, les linguistes nous le décrivent. Je cite André Martinet (passim) : « L'apprentissage de la grammaire n'a de sens que parce que seule elle permet de mettre l'orthographe. Pour les Français les variations qui ne correspondent à aucune différence dans la prononciation réclament ce que nous avons appelé un dressage, *dressage qui doit absorber près du tiers de l'énergie des instituteurs et de leurs élèves...* (c'est nous qui soulignons). Que de longues heures consacrées à l'école à la dictée et à la grammaire puissent avoir été du temps lamentablement perdu est une pensée absolument intolérable... pour tous ceux qui ont été soumis, à un âge tendre, au dressage grammatical.

« L'orthographe d'usage dont l'apprentissage n'est guère qu'une question de mémoire, ne participe pas au caractère sacré des règles d'accord et c'est elle qui est la cible des réformateurs « sérieux ».

« (Mais) supprimer les consonnes muettes, c'est supprimer, à plus ou moins longue échéance, l'enseignement de la grammaire française au niveau de l'enseignement de base.

« (D'autre part) il vaut mieux laisser les usagers acquérir lentement des automatismes sans encombrer leur mémoire de règles truffées d'exceptions.

« Il faut reconnaître qu'une réforme vraiment fondamentale, celle qui éliminerait le problème de l'orthographe en supprimant la dictée quotidienne et en repoussant

l'étude de la grammaire à un moment où elle a un sens, c'est-à-dire, dans l'enseignement des facultés, n'a aucune chance d'être jamais adoptée ».

André Martinet présente alors une suggestion que nous souhaiterions transposer au niveau des débuts de l'enseignement de la langue maternelle : « Peut-être pourrait-on envisager d'attaquer le problème de biais en proposant... une tachygraphie notant des phénomènes au moyen de signes dont la simplicité et la facilité de production seraient en fonction de leur fréquence respective dans la langue ». C'est ce qu'a fait Pitman en Angleterre et aux Etats-Unis dans la méthode I.T.A. (International Teaching Alphabet).

Après ce qui est et ce qui devrait être du point de vue du linguiste, voici ce qui *est pour le pédagogue* et de quoi il s'agit pour lui. Ce qui est, ce sont les traditions sociales et le prestige de l'orthographe telle qu'elle est. Ce qui est, c'est le devoir d'amener les enfants de tous les milieux sociaux aux normes en usage dans les programmes, dans l'esprit des inspecteurs généraux, dans les manuels de nos éditeurs et de nos chefs d'industrie. Le linguiste ne s'intéresse qu'aux « normes » actuelles (ou à leur histoire) de la langue parlée où que ce soit ; l'on pourrait presque dire en reprenant une boutade d'Antoine Meillet : « ils écoutent l'herbe pousser ». Le pédagogue, lui, ne s'est intéressé, jusqu'au moment où les linguistes sont venus le harceler à juste titre, qu'aux normes de la langue écrite et imprimée ; celles-ci ne changent guère ou ne changent que lentement ; le code oral varie au contraire beaucoup d'un milieu à l'autre ou d'une mode à l'autre. Il suffit de relire *La grammaire des fautes* de Henri Frei, tirée de l'observation de la langue orale transposée dans les lettres des poilus de 1914 et de leurs familles pour comprendre la plupart des prétendues « fautes » effectivement vivantes dans la langue parlée ou écrite de bon nombre d'enfants qui accèdent au cycle d'observation par milliers. Entre temps « L'herbe a poussé » réellement dans le sens des observations cataloguées et interprétées par Henri Frei ; il suffit d'observer la généralisation du relatif « que » et la disparition à peu près totale de la déclinaison complète du relatif en français parlé ; en revanche la langue écrite fait un usage abondant des relatifs sous toutes leurs formes et les enfants de milieux humbles ont bien du mal à comprendre dans les livres, à assimiler et à pratiquer aujourd'hui la syntaxe de *dont*, de *où*, de *auquel*, *auxquels*, à *laquelle*, etc.. La langue a évolué, les enfants ont suivi ; le pédagogue lui n'a guère changé et s'indigne à tort.

Le français écrit est devenu, qu'on le veuille ou non, une langue seconde ; son enseignement devrait s'apparenter à celui d'une langue seconde ; or, dans ce domaine, la linguistique appliquée a su introduire des changements extrêmement profitables à la pédagogie des langues vivantes comme des langues mortes. La revue « *Le français dans le monde* » en est le témoin et la lecture peut en être extrêmement utile à l'enseignant du français tant en France qu'à l'étranger.

L'ouvrage d'André Martinet abonde en observations profondes concernant notre langue et ces observations bien méditées ne peuvent manquer d'ouvrir de nouveaux horizons au pédagogue encore figé dans un passé révolu. L'étude sur l'économie des formes du verbe en français parlé (Chapitre VI), entre autres, ouvrira peut-être les portes à plus d'indulgence, éclairée désormais.

Il est cependant un domaine où le professeur de grammaire ne peut suivre l'objectivité totale du linguiste. Le goût est la faculté d'un choix intelligent. Nul ne peut être contraint d'aimer une expression du seul fait qu'elle existe ou de la pratiquer s'il ne l'aime pas. La norme en matière statistique ou linguistique est une valeur centrale autour de laquelle il y a tout un cercle d'écarts tolérables. Le grammairien aidé des lexicologues-linguistes sera constamment appelé à préciser ces nuances actuelles. Le linguiste l'aidera constamment à observer les divers niveaux de l'usage présent selon les milieux, les genres et les circonstances. Le grammairien comme le professeur de lettres ont à expliquer ces nuances à travers les siècles de

notre littérature. Ils sont aussi des professeurs de goût dans le maniement de la langue d'aujourd'hui. Outre son rôle social d'enseignant, le pédagogue a le rôle d'éducateur. Le linguiste peut se borner, en toute sérénité, à enregistrer décès, mariages et naissances qui feront probablement l'avenir différent. Le pédagogue a charge d'âmes à épanouir selon les normes les plus favorables au succès présent.

Puissent les linguistes déblayer les décombres et ouvrir une voie, sinon facile, du moins acceptable, sous les pas du pédagogue, des élèves et des étudiants vers une prise de conscience des ressources de leur langue maternelle tant orale que écrite ! L'ouvrage du professeur André Martinet, par son souci de clarté méthodologique et par son solide bon sens pédagogique les mettra, je l'espère, en garde contre un engouement exagéré pour les publications hâtives actuellement à la mode. Tout n'a pas nécessairement son utilité dans les classes avant les décantations que la recherche a le devoir de faire. Wait and see !

François TERS

PAGES (Max). — La vie affective des groupes. Esquisse d'une théorie de la relation humaine. — Paris, Dunod, 1968. — 24 cm, 508 p., bibliogr., index. (Organisation et sciences sociales).

La psychologie des groupes a fait l'objet de nombreuses publications depuis une dizaine d'années : articles théoriques, comptes rendus d'expériences, ouvrages de synthèse, ceux-ci nourris principalement des travaux anglo-saxons. Voici une des premières contributions françaises d'envergure à l'étude des groupes. L'auteur, Max Pagès est un praticien du groupe de formation. Il a été l'élève de Carl Rogers et son introducteur en France. On lui doit déjà un ouvrage important sur « L'orientation non-directive en psychothérapie et en psychologie sociale » dans lequel se trouve une première ébauche de la théorie de la relation développée ici.

La première partie du livre est occupée par le récit intégral, accompagné de commentaires et d'analyses, de l'histoire d'un groupe de formation, « le groupe de la baleine ». La reconstitution des propos échangés dans le groupe a été faite à partir des notes prises par le moniteur et par un observateur. On suit le déroulement de cette aventure collective comme sur un film, depuis cette « incertitude de la réciprocité » initiale qui bloque les expressions ou fait recourir à un langage symbolique jusqu'à la dissociation finale, à travers les euphories et les tensions.

Vient ensuite la partie la plus originale de l'ouvrage, celle où est exposée la théorie générale de la vie affective des groupes. La dernière partie envisage les applications de la théorie des groupes à la pratique de l'intervention psychosociologique et à la recherche.

Max Pagès est parti de la constatation que ni la théorie lewinienne de la dynamique des groupes, ni la psychanalyse ne parvenaient à rendre compte des phénomènes rencontrés dans la pratique du psychosociologue. D'un côté la spécificité des phénomènes de groupe est reconnue, mais ceux-ci sont vidés de leur contenu affectif, le groupe est ainsi réduit à une structure inerte. De l'autre on accorde toute leur importance aux phénomènes affectifs, y compris dans leurs prolongements inconscients, mais on ne les interprète qu'en termes individuels et historiques. Or l'observation des groupes, non seulement des groupes de formations dans lesquels les processus sont particulièrement saisissables, mais de tous les groupes humains, conduit l'auteur à affirmer que « la réalité groupale est dans le fond de l'ordre de l'affectivité et du sentiment ». Telle est la thèse fondamentale de Max Pagès : « Dans tout groupe, à tout moment, il existe un sentiment dominant, partagé par tous les

membres du groupe, avec les nuances individuelles. Ce sentiment, le plus souvent inconscient, gouverne la vie du groupe à tous ses niveaux ». L'expérience de la relation affective à autrui est une donnée fondamentale, irréductible à des instincts possessifs ou destructifs tout autant qu'à des interactions. Au niveau le plus profond cette expérience relationnelle est vécue comme une sorte de contradiction : un sentiment de solidarité dans la séparation éprouvée comme une angoisse. Cette solidarité est assez généralement inconsciente. Si l'angoisse de séparation est acceptée, la solidarité devient consciente et s'épanouit en amour authentique. Les phénomènes de groupe peuvent ainsi être interprétés comme des systèmes de défense collectifs contre l'angoisse de séparation et la solidarité inconscientes. L'état groupal par excellence n'est pas, comme le pense Sartre, un état de fusion, lequel est aux yeux de Max Pagès, un état aliéné, en tant qu'il refuse l'angoisse de séparation. Sous la forme la plus développée, le groupe « suppose et admet l'échec partiel de la coopération entre les individus séparés. C'est malgré cet échec et à travers lui que les membres du groupe parviennent à éprouver de la compassion les uns pour les autres et à s'entraider. On pense à l'axiome de Camus, « solitaire, solidaire » lorsque Max Pagès insiste sur l'unité d'un mouvement qui rebondit d'un pôle à son contraire, l'échec, le doute, la séparation offrant sans cesse de nouvelles occasions de tenter, de ne pas douter, d'établir un lien.

Dans cette perspective, Max Pagès aborde les problèmes méthodologiques de la recherche et de l'intervention psychosociologique. Il n'y a pas pour lui de divergence entre l'intervention et la recherche, « la recherche se confond avec l'action de transformation elle-même ». En effet, contrairement au postulat de la méthode expérimentale selon lequel le chercheur se distancie de la réalité qu'il étudie, il apparaît ici que la recherche est avant tout l'établissement d'une relation et son explication progressive... Le chercheur fait partie intégrante du processus collectif. On voit l'intérêt d'une telle conception pour la recherche pédagogique qui est restée jusqu'à maintenant bloquée par une méthodologie chosifiante : c'est à partir de la relation vécue de l'enseignant et du chercheur que les actions transformatrices sont entreprises et contrôlées, et non plus en fonction de schémas préétablis et appliqués sans le concours actif de l'enseignant. Pour ces voies nouvelles ouvertes à la recherche sur les groupes, tout autant que pour sa théorie de la relation, l'ouvrage de Max Pagès apparaît de première importance.

Gilles FERRY

STEWART (W.A.C.), Mc CANN (W.P.). — The educational innovators, 1750-1880 (Les innovateurs en matière d'éducation). — London, Melbourne, Toronto, Macmillan ; New York, St Martin's press, 1967. — 21 cm, 370 p., pl., tab., index.

Ce livre est le premier des deux volumes que W.A.C. Stewart et W.P. Mc Cann ont consacré à l'étude des innovateurs anglais en matière d'éducation. Analysant les différents courants de pensée de la dernière moitié du XVIII^e siècle et de la première moitié du XIX^e siècle, il couvre la période 1750-1880. Le second volume, qui sera analysé ultérieurement dans cette revue, conduit l'histoire de « l'éducation progressive » jusqu'à nos jours.

Le livre est divisé en deux parties : 1750-1850 et 1850-1880.

1^o) 1750-1850. L'innovation en éducation a pris son départ en Angleterre bien avant que ne se fasse sentir dans ce pays l'influence de Rousseau. Dans les premières expériences du XVIII^e siècle, des directeurs ou maîtres d'école comme Gilpin ou Manson peuvent sur certains points être considérés comme des précurseurs,

bien qu'ils ne soient pas des théoriciens et que leurs idées restent très imprégnées par des modèles semi-féodaux. C'est seulement à travers les essais de Williams, de Day, et des Edgeworths que s'expriment avec vigueur les principaux thèmes de la philosophie des lumières. Telle est la première tendance propre à la période considérée. Mais si *l'Emile*, publié en traduction anglaise la même année que la première édition française a un grand retentissement théorique, son influence n'agit pratiquement que dans le cours du XIX^e siècle. David Williams est le premier, et probablement le seul à tenter d'appliquer de façon cohérente les principes de Rousseau dans la situation de la classe.

Une seconde tendance correspond à une période d'assimilation où s'amalgament en proportions diverses avec le courant des lumières les influences de Pestalozzi et de Fellenberg. L'adaptation proprement britannique aux influences du continent se traduit surtout par l'œuvre originale de Owen. Deux chapitres sont consacrés à la formation de ses théories éducatives, à la façon dont elles furent mises en pratique à Jew Lanarck de 1816 à 1823, puis reprises sous deux formes différentes par les socialistes et coopératistes de la classe ouvrière, et par un petit groupe de philanthropes de la « classe moyenne ». Si Owen a conçu et mis en pratique à l'usage de la classe ouvrière non seulement de nouveaux modes d'enseigner, mais aussi de *nouvelles matières d'instruction*, et si, en tous les sens du mot, son œuvre peut être dite progressiste, certains de ses disciples retiennent surtout les éléments de sa pensée, alors que d'autres en soulignent l'élément utopique.

La ligne de pensée utilitariste — et c'est la troisième tendance — se concrétise pour les enfants de « l'intelligenza urbana » par l'école de Hills à Hazelwood. Commence à s'y dessiner l'école qui par son organisation, sa division du temps scolaire, ses programmes d'étude et ses méthodes d'enseignement deviendra l'école type de la classe moyenne anglaise, en rupture avec les idéaux de la Renaissance et des lumières, et avec le type d'homme que voulaient former les public-schools de l'époque.

Le courant de pensée qui va de Pestalozzi et Fellenberg à des philanthropes comme Lady Byron et Kay Shuttleworthe, ou à des fondateurs d'écoles comme Charles Mayo donne le jour, un peu en marge de la pratique commune, à des établissements de caractère plus éclectique, mais par quelque côté novateur. Ainsi l'Ealing Grove School de Lady Byron combine curieusement l'éthique patricienne à laquelle sa fondatrice était attachée avec l'owénisme dont Graig, son organisateur le plus actif, avait hérité. Ainsi encore, Kay Suttleworth, appelé de 1839 à 1848 à de hautes fonctions administratives, et un de ceux, parmi les réformateurs anglais, qui se préoccupa le plus d'expérimenter les théories du continent, est un « libéral » aux vues assez paternalistes en ce qui concerne l'éducation des masses.

Ce trop bref résumé des quatre tendances qui se manifestent dans la période 1750-1850 ne donne qu'une faible idée du contenu de cette partie. Les idées des novateurs n'y sont envisagées que pour autant qu'elles aient eu des effets dans la pratique scolaire. Les angles de prises de vues y sont très variés, et une attention extrême est accordée aux multiples détails de la vie scolaire. Cette richesse concrète n'empêche pas les auteurs de regrouper sous quelques « thèmes généraux » (travail manuel et éducation, système des punitions et des récompenses, enseignement des tout jeunes enfants) le bénéfice d'analyses éparées. Cette section IV intéresse vivement le sociologue autant que le pédagogue, l'historien des institutions autant que celui des idéologies. On voit, par exemple, comment, au moment même où dans l'ensemble des écoles anglaises le châtement corporel atteint son point culminant, des efforts sont faits pour substituer au système ordonné autour de cette pratique dominante un autre système fondé sur des pratiques qui mettent au premier plan le rang, le mérite, la position d'« excellence » de l'élève. A travers les versions différentes qu'en donnent Bell et Lancaster, on voit l'usage de classe

qui en pourra être fait, et des expériences comme celles de l'école d'Hazelwood frappent par la complication minutieuse de leur élaboration. Déjà, ici, apparaît dans une grande pureté le système scolaire qui correspond à l'éthos du capitalisme : l'esprit de concurrence y est de toutes parts stimulé, encouragé, consacré, et s'y comptabilisent les « marques » individuelles du mérite.

2°) 1850-1880. Le climat change vers la fin du règne victorien, et l'ère des grandes commissions éducatives, de la scolarité obligatoire, des débuts d'un enseignement d'Etat. Les discussions sur le système d'éducation nationale des commissions royales des années 50 et 60, celles du Conseil de l'Education aboutissent en 70 à l'Education Act. Ce qui est le plus caractéristique du milieu du siècle, c'est l'accès de l'Angleterre au rang de puissance industrielle et commerciale mondiale, contemporain de l'accès au pouvoir des classes moyennes. Tous les débats sur les cours et programmes d'études, la formation des maîtres, les examens, la coéducation, etc. soulignent les efforts accomplis par la formation sociale anglaise du temps pour créer un type d'école spécialement aménagé pour les classes moyennes, c'est à-dire une école distincte à la fois des universités et des public-schools réservées à la haute classe, et des écoles élémentaires destinées au peuple. Tel est le sens des tentatives faites en particulier pour uniformiser en le relevant le niveau des private schools, pour accentuer, au détriment de la religion et des classiques, la part faite au programme de sciences et de langues modernes, pour instaurer de nouvelles formes de discipline et tout centrer sur le « développement de l'enfant ».

Les innovateurs dont l'œuvre scolaire est étudiée dans cette seconde partie de l'ouvrage sont : William Ellis, homme d'affaires et philanthrope, fondateur en 1848 des écoles Birbeck, pénétrées d'esprit utilitariste et « professionneliste ». Avec elles, les études se ramassent essentiellement sur les sciences naturelles et sociales destinées à relier l'enfant aux affaires du monde et au monde des affaires ; y sont abolies, avec le châtement corporel, les matières traditionnelles d'enseignement, y compris la religion ; les vieilles méthodes didactiques y sont remplacées par une méthode assez éclectique où l'on prône un enseignement « socratique » qui se heurte à l'emploi généralisé des « textbooks » où se trouve un matériel préétabli de réponses. Barbara Robichon, épouse d'un républicain socialiste français, féministe qui voit d'école comme lieu de brassage des classes sociales, des religions, des sexes, et s'oppose sur tous ces points aux « préjugés » et aux traditions de l'âge victorien ; Henri Morlek, journaliste et professeur, chef de l'école de Manchester en 1849, qui incarne l'image nouvelle du maître appelé par les temps nouveaux ; Johannes et Bertha Ronge, réfugiés allemands après l'échec de la Révolution de 1848, fondateurs à Londres des premiers jardins d'enfants en 1851, puis en 1855 d'écoles pour enfants de 7 à 12 ans inspirées du même esprit, qui exaltent la croissance spontanée, la créativité de l'enfant.

Du point de vue de la variété et de la profondeur des innovations, la période 1850-1880 est moins riche que la précédente, marquée par la forte présence du mouvement owénien. Le passage de la société agricole à la société industrielle, d'une puissante classe de propriétaires terriens à celle de capitalistes individualistes s'était traduit dans la première période par des initiatives désordonnées, mais puissantes. Après 1850, l'Etat répand les écoles dans le pays, organise ses services d'éducation et accorde ses crédits selon les résultats qui lui paraissent travailler au mieux des intérêts des classes au pouvoir. La consolidation de l'Empire et de l'industrie accentue l'hégémonie d'une tendance qui s'affirmait déjà dans la période précédente. Elle suscite moins d'hétérodoxes, et des hétérodoxes moins marquants, réussissant surtout à utiliser l'instruction obligatoire comme « instrument de continuité économique et sociale sans révolution ». En même temps, l'Angleterre, plus encore qu'au cours du siècle antérieur, tire de sa propre histoire un type d'éducation proprement indigène. De 1770 à 1850, chez les théoriciens comme chez les

praticiens, l'influence du continent avait été forte. Après 1850, il n'y a guère que celle de Froebel qui bénéficie de succès durables : encore est-ce grâce à une filière qui doit autant à Buchanan et Wilderspin, agents des institutions créées entre 1820 et 1840 pour les tout petits, qu'à Rousseau ou Pestalozzi. C'est le lieu de remarquer le rôle de milieu interne joué par rapport à ces influences externes par la non-orthodoxie anglaise en matière de religion. Tous les réformateurs de cette période sont, en matière de religion, des « radicaux », souvent en difficultés avec les Eglises constituées : il n'en ont pas moins une forme de religiosité très accusée, et l'enfant en est souvent le support.

Dans ces dernières années, des études concernant plusieurs des éducateurs examinés dans ce volume ont été publiées. Il n'y a cependant pas, à notre connaissance, de livre d'ensemble portant sur « l'éducation progressive » en Angleterre qui ait atteint l'ampleur de ce livre. Nous avons déjà souligné le profit que ces spécialistes très divers pourront tirer de sa lecture : ils trouveront, ramassée en peu de place, une information large et soigneusement mise à jour, une riche matière à réflexion, et — ce qui ne gâte rien — des illustrations fort bien choisies.

Peut-être quelque difficulté tient-elle au concept même d'innovation en éducation et aux critères adoptés pour le définir. Dans le souci de montrer que les agents du procès éducatif sont très divers, les auteurs ont compris dans leur étude aussi bien les théoriciens que les praticiens, les fondateurs d'écoles que les maîtres qui les ont animées, les éducateurs que les pédagogues proprement dits. La référence à la pratique scolaire nationale explique qu'une place non négligeable soit accordée aux « bienfaiteurs » de l'école (et même, dans un cas particulier, à un haut administrateur). Ce souci est légitime, mais ne rend pas toujours commode le manquement des indices proposés pour repérer l'innovation. Selon les auteurs, elle s'ordonne autour du caractère expérimental, du caractère « radical » du degré d'hétérodoxie de ses promoteurs (hommes ou institutions). De fait, les écoles étudiées dans ce livre sont toutes « originales » sous quelque rapport : soit par le contenu des choses enseignées, soit par les méthodes d'enseignement, soit par les formes de discipline qui accompagnent le rapport pédagogique, soit par les relations de sociabilité qu'elles instituent entre les élèves. Indices qui permettent effectivement de faire le tour de ce qu'une école peut avoir d'original quand on la prend au niveau du « collectif » singulier qu'elle représente, mais qui doivent être éclairés lorsqu'on la réfère aux rapports spécifiques que les idéaux et les institutions scolaires nouent avec les différentes instances du système social.

Pour déterminer le niveau, l'importance, le sens même de l'innovation, on ne peut considérer isolément tels ou tels indices ou en faire simplement la somme, sauf à privilégier certains d'entre eux, à projeter dans le passé certains schémas qui n'ont de sens que dans un contexte beaucoup plus récent ou qui sont commandés par une représentation idéologique de l'école (ainsi en est-il de certains thèmes concernant la relation du maître et de l'élève, l'attention accordée aux intérêts et aux motivations de l'enfant, etc). Toutes les innovations n'ont pas la même portée, et des innovations qui paraissent avoir un sens identique sont en réalité fort différentes quand on les replace dans le système où elles ont fonctionné. A la limite, l'inconvénient de prendre pour critère fondamental le degré de non orthodoxie revient à décréter innovatrice une institution, dès l'instant qu'elle diverge de la pratique commune et qu'elle a été consciemment voulue telle ou telle par son initiateur. Mais peut-être ces difficultés sont-elles propres aux limites du genre choisi par les auteurs pour traiter de leur sujet. A mi-chemin entre la « galerie de portraits » qui ferait presque de lui une série de monographies de grandes pédagogues (au sens large), l'histoire des institutions et des doctrines pédagogiques, la sociologie d'un courant idéologico-pédagogique majeur, le livre souffre un peu de ce caractère pluriel. L'étude des « tendances » des époques ou des sous-époques ne peut que

désigner le « panorama » d'idées ou d'institutions dans lequel écoles et procès de l'éducation prennent place, et renvoie surtout pour les « comprendre », soit à la personnalité de l'innovateur, soit à la constellation définie que représente « son » école.

Paul de GAUDEMAR

LES OUVRAGES DE MAI ET LE GRAND DEBAT SUR L'EDUCATION.

Quelle université, quelle société, ce titre d'un recueil de textes réunis par le centre de regroupement des informations universitaires (1), résume fort bien le sens général des événements de mai : une double remise en question.

Déjà, dans l'introduction du livre de Philipp Coombs sur **La crise mondiale de l'éducation**, Raymond Aron montrait le processus éducatif comme un « sous-système à l'intérieur du système social tout entier » et insistait sur le fait que « nulle institution ne peut être comprise, nulle réforme envisagée ou appliquée à moins que l'institution ou la réforme ne soit remise dans le contexte, à moins que les tenants ou aboutissants n'en soient dégagés ». Les « tenants ou aboutissants » en matière de système éducatif, c'est la finalité d'un processus par lequel les jeunes « socialisés par la famille ou les relations de voisinage sont soumis » à l'entrée à un traitement appelé instruction ou éducation, et restitués à la sortie, transformés en vue de leur insertion dans la société, et avant tout dans une activité professionnelle.

Si nous avons emprunté ces définitions à la préface de Raymond Aron, c'est que bien antérieure aux événements de mai, elle pose cependant les problèmes tels qu'ils se sont débattus en mai et depuis mai.

La contestation portera aussi bien sur le processus de l'éducation lui-même, ses tenants et ses aboutissants, que sur le contenu des programmes, la définition du savoir, la manière de le transmettre, les motivations de ceux qui le transmettent et les aspirations de ceux qui le reçoivent.

Rares sont les livres nés de mai qui se consacrent au seul aspect pédagogique de la réforme. Tous plus ou moins nettement, même s'ils expriment des points de vue « réactionnaires » laissent entendre qu'il n'est plus possible d'évoquer les finalités de l'enseignement, son cursus et ses méthodes, sans mettre en cause, pour l'approuver ou le contester, tout le système social et économique dans lequel s'insèrent les structures de l'enseignement. Cette remarque, bien des spécialistes des problèmes de l'éducation, bien des enseignants l'avaient faite sans attendre les événements de mai, et cela devient presque un truisme de se référer aux conclusions des colloques de Caen ou d'Amiens, ou même au projet de réforme Langevin-Wallon.

Nous tenterons cependant d'éviter l'étude des prises de position politiques, si ce n'est dans les conclusions pédagogiques qu'elles entraînent, pour examiner rapidement les points sur lesquels la littérature de mai a éclairé des problèmes de nature pédagogique : ils existaient bien avant mai et lui ont survécu, que mai ait ou non apporté ou préconisé des solutions valables ou durables. La plupart des problèmes soulevés le sont dans une optique que résume fort bien la présentation du rapport des

(1) Ed. du Seuil, 1968, 221 p., « Collection Combats ».

« philosophes » publié dans **La Sorbonne par elle-même** (2) « Comment diminuer les handicaps socio-culturels qui tendent à limiter l'enseignement supérieur à des « héritiers » ? Comment transformer de façon radicale les relations enseignants-enseignés ? Comment éviter une spécialisation trop hâtive sans allonger le temps des études et comment réaliser l'initiation pluri-disciplinaire qui permettra à l'étudiant de voir au-delà de sa spécialité ? »

Nous soulignerons le fait que les littéraires, sociologues, linguistes, philosophes, historiens, etc. ont participé beaucoup plus activement à la remise en question des programmes mêmes et de la manière de les dispenser que les scientifiques purs. Tout au moins dans la floraison des ouvrages de mai, si nous trouvons de multiples comptes-rendus de débats d'étudiants en science ou en médecine, maints projets de réforme, nous n'avons guère découvert de remise en question du contenu même des programmes en mathématiques, en physique ou en chimie biologique, à moins que l'ouvrage de G. Zamansky à paraître, n'introduise au sein des sciences exactes, le débat des programmes à côté des débats « plurivalents » de la pluridisciplinarité, la relation enseignant-enseigné. L'expérience de contrôle continu des connaissances, poursuivie cette année à la faculté des sciences de Paris (Halle aux Vins), a quelque peu démystifié cette notion aux yeux des étudiants, leur rappelant les compositions de l'enseignement secondaire.

Nous examinerons donc quelques-uns des problèmes pédagogiques posés dans la littérature issue de mai : sélection, relations enseignants-enseignés, modes de transmission du savoir et contrôle de cette transmission, contenu de certaines disciplines, le cadre de cet article ne permettant pas de les aborder toutes.

« Comment diminuer les handicaps socio-culturels qui tendent à limiter l'enseignement supérieur à des héritiers ». Cela ne pourra s'obtenir que par une transformation radicale des rapports entre l'université et la société, et non plus par la simple suppression des examens d'entrée ou de sortie. Être à portée du savoir, ce n'est pas seulement avoir accès physique à l'université par la suppression des titres requis ou des processus de sélection à l'entrée, mais c'est aussi être à même d'apprendre, pouvoir profiter de la transmission du savoir. Cherchant la cause des événements de mai, Epistémon écrit (3) : « Répétons-le, la cause première, la cause profonde selon nous, a été le discrédit du savoir ». Dans cette situation impossible de la réforme Fouchet et de l'augmentation massive du nombre des étudiants, ceux qui étaient censés savoir ont administré la preuve que ce savoir ne leur donnait aucun pouvoir. Quelle est la valeur du savoir ? Qu'est-ce qu'un savoir qui ne sait même pas se transmettre ? La conception des travaux pratiques qu'animaient les assistants en sociologie de Nanterre s'inspirait du courant de la psychologie institutionnelle menée dans le primaire et le secondaire, le maître assistant à la classe à titre d'expert et tenant ses connaissances à la disposition des élèves.

Comme le souligne Epistémon, cette démarche pédagogique pourrait n'apparaître que comme la forme la plus extrême, la plus systématique des méthodes actives, s'il ne s'y ajoutait d'une part, le fait de refuser la technicité, la division des tâches, le morcellement des problèmes et le cloisonnement des spécialités et l'exigence par exemple en travaux pratiques de sociologie, de la pratique concrète de l'analyse sociale sur les problèmes présents, les étudiants doivent devenir des sociologues en action, d'où la réfutation de tout système d'examen, ou l'octroi automatique d'une « peau d'âne » pour permettre l'entrée dans la profession.

(2) **La Sorbonne par elle-même**, mai-juin 1968. Documents rassemblés et présentés par Michèle Perrot, Madeleine Reberlioux, Jean Maitron (Mouvement social, no 64, juillet-septembre 1968, éd. Ouvrières, 414 p.).

(3) Epistémon, **Ces idées qui ont ébranlé la France**, Ed. Fayard, 1969, 127 p., Nanterre, novembre 1967-juin 1969.

Epistémon met en cause le faible niveau de l'enseignement secondaire et du baccalauréat et « l'absence de *numerus clausus* à l'entrée des facultés » qui, en raison de l'aspiration généralisée aux études supérieures amènent à l'université un nombre croissant d'étudiants incapables d'en suivre les études.

Est-ce donc le niveau des études qu'il faut abaisser au risque de créer une sous-université inadaptée aux nécessités du monde moderne ou sous prétexte de nier ce monde, de créer une université critiquant à vide et engendrant à vide des contestataires inadaptés à l'insertion professionnelle dans cette société ?

Pas de sélection, pas d'orientation : des étudiants choisissent en fonction, non de leurs aptitudes, mais de leurs carences. Ils feront de la sociologie ou de l'histoire parce qu'ils ne sont pas bons en mathématiques. C'est alors qu'intervient la définition du « savoir » qu'ils veulent trouver à l'université.

Des étudiants en sociologie de Nanterre ont proclamé que depuis mai « enseignants et enseignés sont désormais dans le même bain, du même côté de la barrière... ils sont du côté du non-savoir, ils ont tous deux à apprendre et à apprendre ensemble. Le savoir en tant que savoir total, qui pourrait dans un domaine quelconque être vu par un seul est dénoncé comme une mystification. Le savoir comme la société est à faire (4) ». Sophisme séduisant, mais sophisme si l'on s'en réfère à l'image de la sphère de Spencer. L'enseignant digne de ce nom sait mieux que l'étudiant ce qu'il ne sait pas, et d'autant mieux que son savoir grandit davantage. Il est normal que ces considérations sur le savoir émanent de littéraires et non de scientifiques qui en discutent en d'autres termes et mesurent mieux peut-être que les tenants des sciences humaines à l'ère de l'explosion scientifique que nous connaissons, la relativité de la notion de savoir, quand une découverte vient remettre en question tout ce que les humains considéraient comme certain depuis des siècles. Mais littéraires et scientifiques pourraient peut-être, mieux que sur l'impossible définition d'un contenu du savoir, se mettre d'accord sur le fait que savoir, c'est l'aptitude à mettre en action toutes ses possibilités intellectuelles, imaginatives, sensibles, etc., pour appréhender toutes notions qui font partie de l'acquis de l'humanité ou pour en découvrir d'autres, soit qu'elles l'ajoutent à cet acquis, soit qu'elles permette de le « contester ».

Comment concilier dans les rapports enseignants-enseignés la compétence et l'égalité ? Dans *Nous autres professeurs* (5) Jacqueline de Romilly ne présente pas seulement une énergique défense des humanités classiques, de la valeur formative de la langue grecque et de l'éternelle jeunesse du message transmis par les classiques grecs, mais une défense du droit à la parole privilégié du professeur qui sait, qui est l'intermédiaire entre l'œuvre qu'il fait découvrir et l'étudiant auquel il donne les moyens d'accès à l'œuvre, elle dénonce une fausse conception du dialogue entre maître et étudiant, sans accepter l'affirmation que les conditions matérielles de l'enseignement, la surcharge des amphithéâtres, l'étroitesse des locaux, la pénurie des assistants sont aliénantes pour les seuls étudiants. La défense des professeurs et de leur mission est présentée également par Marie-Jeanne Durry, par Raymond Aron (6), par Jacques Perret (7) de façon plus anecdotique et personnelle que constructive, tandis que Cyrille Arnavon (8) plaide pour une reconversion totale de la formation et de la conception du rôle du professeur, en toute conscience « de l'inéquation de notre curriculum littéraire » aux exigences de la culture et de la recherche littéraire en linguistique.

(4) Epistémon, op. cit.

(5) Jacqueline de Romilly, *Nous autres professeurs*, Fayard, 1969, 119 p.

(6) Raymond Aron, *La révolution introuvable*, Fayard, 1968, 187 p.

(7) Jacques Perret, *Inquiet Sorbonne*, Hachette, 1968, 134 p.

(8) Cyrille Arnavon, *Précis et procès des humanités*, classiques Hachette, 134 p.

Voici maintenant dénoncé le « mandarin », pierre d'achoppement des bonnes relations entre enseignant et enseignés : « Dans les échelons supérieurs de l'Université, sévissaient à côté de vieillards éminents dont l'activité scientifique et personnelle se prolonge pour le plus grand bénéfice de tous bien au-delà de soixante-dix-ans, des tyrans accrochés à leurs prérogatives, incapables de faire correctement leur métier, n'ayant rien publié depuis vingt ans et sans doute aucun ouvrage de qualité auparavant. Beaucoup de disciplines risquent de pâtir longtemps encore de ces abus invétérés sur lesquels, avant mai 1968, on ne pouvait guère appeler l'attention du public ou des autorités ».

Mais, dira Raymond Aron, l'autoritarisme dictatorial n'est pas le fait des seuls professeurs âgés « un jeune mandarin de talent peut être un grand inquisiteur ». Chombart de Lauwe dans un article de ce livre rédigé en 1962, préconisait déjà pour le 3^e cycle, des instituts de recherche où la priorité serait donnée à la recherche fondamentale.

Cyrille Arnavon, comme Chombart de Lauwe (9), insiste tout particulièrement sur la nature de la formation du professeur d'enseignement supérieur, sur la nécessité de concilier en lui le professeur et le chercheur, car l'université se sclérose sans apport de la recherche et du renouvellement par elle des disciplines. Il redoute la « secondarisation » de l'enseignement supérieur, c'est-à-dire essentiellement son divorce avec la recherche qui cesse ainsi de le vivifier et de l'alimenter. « Chercheurs trop rares et trop peu actifs au sommet de la pyramide enseignante, chercheurs accaparés par d'autres tâches aux échelons moyens, non-chercheurs à cette base que représentent les premières années, et notre maison cesse de constituer un « collège d'humanités » sans pour cela être devenue non plus un collège normal d'élèves-maîtres. Ce péril-là est l'un des plus menaçants. » (10).

Ces rapports de l'enseignement et de la recherche, la nécessité de concilier l'un et l'autre sont mis en valeur par P.H. Chombart de Lauwe qui attribue à la recherche dans la société la fonction de moteur du progrès technique et des transformations sociales et qui déplore les recherches personnelles du professeur indispensables à l'enseignement supérieur, se traduisent souvent par une « compétition féroce entre les patrons » plutôt que par un enrichissement mutuel.

En d'autres termes, H. Lefebvre (11), pour dénoncer l'anachronisme des examens, des concours et même des programmes, confirmerait la réflexion de Chombart de Lauwe en proclamant que « la société concurrentielle fait l'université à son image et y entretient la concurrence ». Point de vue plus immédiatement compréhensible que le dilemme qu'il entrevoit pour l'université : « Ou bien l'université éclate selon les besoins spécialisés de la division du travail et du marché en instituts séparés, autonomes, technicisés, avec la perspective optimale de contribuer à une éducation permanente, ou bien elle se reconstruit selon une perspective globale, portant l'université à un niveau plus élevé et plus concret » (?). Pour éclairer le premier terme de l'alternative posée par H. Lefebvre, nous citerons un passage de la préface de Pierre Vidal-Naquet au *Journal de la Commune étudiante* (12) : « On peut concevoir une faculté des sciences de Reims, autonome, où le département — autonome — de biochimie préparerait, avec des méthodes pédagogiques modernes, des étudiants en nombre tel que la maison de campagne Taittinger leur assurerait un emploi ».

(9) P.H. Chombart de Lauwe, *Pour l'université. Avant, pendant, après mai 1968*, Etudes et Documents, Payot 1968, 1 763 p.

(10) C. Arnavon, op. cit.

(11) Henri Lefebvre, *L'irruption de Nanterre au sommet*, éd. Anthropos, 1968, 175 p.

(12) *Journal de la commune étudiante*, Textes et documents, présentation d'Alain Schnapp et Pierre Vidal Naquet, éd. Le Seuil, 1969, 872 p.

Les étudiants refusent ce processus, cette préparation en fonction des besoins qu'ils récusent, mais ils repoussent les caractéristiques « structurelles » de l'université de 68, système codé, rituel de cours magistraux et de schémas auquel l'étudiant n'accède que par les oreilles ou les yeux.

Epistémon montre également l'influence des théories non directives en pédagogie, celles de Carl Rogers en particulier, sur l'explosion de la libre parole en mai 1968 et depuis, et sur le désir d'institutionnaliser cette libre parole. Nous remarquons que ce désir s'exprime particulièrement chez les spécialistes et étudiants des sciences humaines et qu'on chercherait en vain chez les mathématiciens ou physiciens ou biologistes, quel que soit leur désir en matière de changement de structures, de pédagogie, de substitution du contrôle continu aux examens, la proclamation de la pédagogie non directive et du droit à la libre parole. Ils demandent plutôt l'apprentissage de l'expression et de la direction de débats.

Une des conséquences de la pédagogie non directive soulignée par Rogers et citée par Epistémon, nous apparaît significative du dilemme qui préside à la crise universitaire dans le monde entier « Un diplôme indique la fin ou la conclusion de quelque chose : or celui qui veut apprendre ne s'intéresse qu'à un processus continu d'apprentissage : conception « noble » de la culture, mais que réfutent même les étudiants en sociologie de Nanterre s'indignant que leur diplôme ne leur permette que d'être au service d'une société qu'ils refusent, que réfutent aussi les spécialistes de la lutte contre l'analphabétisme ou de la promotion sociale : la motivation détermine l'apprentissage. L'acquis n'est conservé que dans la mesure où la motivation (amélioration de condition matérielle, meilleure intégration sociale) persiste.

Cette interprétation tend à faire ces temples mandarinaux de la culture d'une élite qui n'aurait pas à se soucier des problèmes de l'emploi, et que récusent pourtant les étudiants.

On peut constater les convergences d'appréciation entre Cyrille Arnavon ou Raymond Aron, en matière « d'angoisse du manque de débouchés pour les étudiants de lettres formés théoriquement sans qualification spéciale pour un métier », convergence d'appréciation aussi entre Raymond Aron et Vidal-Naquet quand le premier estime que « l'entrée libre des étudiants en faculté conduit à la sélection par l'échec et fait l'apologie du système sélectif soviétique », et que le second constate le double problème auquel s'est heurtée la « démocratisation » : « difficulté pour ceux qui parviennent sans tradition familiale à l'enseignement supérieur, de s'adapter à une pédagogie réservée à l'élite et qui n'a en rien été rénovée et incapacité du système français de s'acquitter de ce qu'on appelle en Amérique le cooling out function (la fonction d'élimination en douceur), en distribuant à tout le monde des diplômes, fusent-ils dans un grand nombre de cas, sans valeur aucune » (13).

Un des ouvrages de mai accordant le plus de place aux disciplines scientifiques est sans doute le numéro spécial de la Revue internationale des sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle qui publie sous le titre **La remise en question de l'université** (14), des rapports de commissions de la faculté des sciences de l'université de Caen, de Paris, ou de grandes écoles scientifiques. Dans ces exposés, où nous tentons de n'examiner que les problèmes pédagogiques, même dénonciation des cours magistraux (15), mêmes recherches de nouveaux rapports professeurs, assistants, étudiants, de nouvelles modalités d'examens ou de contrôle, de finalité des

(13) *Journal de la commune étudiante*, op. cit.

(14) Numéro spécial, juillet 1968.

(15) Condamnation devenue le leit-motiv automatique de tout projet de réforme. Voir à ce sujet les textes cités : Guy Michaud, *Révolution dans l'Université*, classiques Hachette, 1968, 143 p.

études et d'une liaison plus étroite, plus fonctionnelle entre la recherche fondamentale, l'enseignement théorique et le débouché professionnel. On constate à travers ces divers textes que, si l'on en extirpe les slogans de mai, les exigences en matière de pédagogie de groupes, de direction, de travaux pratiques, de science de l'exposé, etc. sont très concrètes et tiennent compte des conditions réelles et matérielles de l'enseignement.

De l'avant projet de réforme de la faculté des sciences de Paris publié le 26 mai, on peut extraire un bilan de l'enseignement avec condamnation sur le même plan du cours magistral et de la spécialisation prématurée, des principes d'enseignement fondés sur la participation active de l'étudiant, la liaison étroite étudiants-enseignés et le développement de l'esprit critique, une définition du rôle de l'université devant à tous les stades faciliter le passage de la vie professionnelle.

En matière pédagogique, le rapport préconise un enseignement en « cascade » dynamique, apte à préparer progressivement les étudiants aux activités de recherche enseignement-industrie, etc., remplaçant le cours magistral supprimé par « des conférences d'introduction et de synthèse faites par des enseignants, conçues et réalisées sous une forme essentiellement active (?) et donnant lieu à des discussions. Travail collectif, élaboration de mémoires, développant, appliquant et complétant l'enseignement théorique et pratique.

Les revendications des scientifiques telles qu'elles apparaissent dans cet avant-projet ne mettent pas en cause le contenu même de leur enseignement, mais la façon dont il leur est dispensé, le problème de la liaison entre les disciplines fondamentales, entre la théorie et la pratique, mais ils revendiquent aussi une initiation aux problèmes généraux du monde moderne, l'initiation aux langues étrangères, à l'art de conduire un exposé ou de prendre la parole en public. Cette « révolution » demandée nous paraît aussi lucide que la « révolution sans cris ni heurts » de l'Institut de psychologie de Grenoble (16) où professeurs et étudiants se sont préoccupés aussi bien des conditions de formation et de nomination des professeurs que du principe général de refonte des études de psychologie. L'étudiant doit entrer dans la découverte des problèmes. Le programme de chaque année d'études doit établir une pluridisciplinarité fondée sur les exigences de la profession de psychologue, sur son rôle à définir dans la société. Les exigences en matière de contrôle des connaissances ne diffèrent pas de celles posées aussi bien que les tenants des sciences humaines que des sciences exactes sans qu'il soit possible d'affirmer que ces exigences dépassent le stade des pétitions de principe ou des déclarations d'intention.

Dans ce survol des problèmes pédagogiques abordés pendant et depuis la crise de mai, nous avons nécessairement laissé de côté les problèmes purement politiques ou poétiques, ou oniriques, tels qu'ils apparaissent dans les recueils comme *Nous sommes sur un marché* (Manifeste du comité d'action Censier) (17) véritable chartre d'une révolution culturelle et sociale, sexuelle, autant que politique et économique, mais dans laquelle la transformation radicale de la société tient une plus grande place que les problèmes propres de l'acquisition du savoir, les moyens et les buts de cette acquisition et le rôle de l'université dans le processus de l'éducation.

De même, il est significatif que dans le recueil intitulé *La Sorbone par elle-même* (18), sur 414 pages de textes émanant de groupes, assemblées générales,

(16) B. Audrey, L. Millet, *La révolution universitaire* (Expérience de l'Institut de psychologie de Grenoble), Bordas-Mouton, 1968, 73 p.

(17) In : *Quelle université, quelle société*, op. cit.

(18) op. cit.

comités d'action, de liaison, de mouvements, d'organisation, de syndicats, etc., 90 seulement soient concentrés à « refaire » l'université. Cette chartre de l'université nouvelle reste très générale, mais fait le point des principales revendications de ceux qui, enseignants ou enseignés, ont participé au mouvement de mai. Si contradictoires qu'apparaissent les solutions proposées, souvent plus utopiques que révolutionnaires (19), mais traduisant toujours, à travers la violence proclamée (20) ou le délire verbal, à travers l'outrance et la provocation volontaire, le sentiment profond de la nécessaire mutation de l'université et des universitaires, dans un monde où transformation et mutation s'opèrent de façon si violente que le mal de vivre y devient le mal d'enseigner et d'apprendre, il est tentant de rechercher dans cette profusion de thèmes, de projets, d'affirmations le nom de devanciers (21), qu'ils s'appellent Langevin, Wallon, Freinet, Rogers, Freud, Mao ou Makarenko, voire Montaigne ou Descartes pour n'en citer que quelques-uns. L'important c'est que les idées anciennes apparaissent neuves à ceux qui les découvrent et que, les découvrant, ils leur prêtent une nouvelle force.

Olga WORMSER-MIGOT

(19) Sylvain Zéglé, *Les idées de mai*, Gallimard, 1968, 256 p.

(20) Claude Prévost, *Les étudiants et le gauchisme*, éd. sociales, 1968, 192 p.

(21) Pour les « devanciers » étudiants, voir : Gillette Ziegler, *Le défi de la Sorbonne, Sept siècles de contestation*, Julliard, 1969, 189 p.

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES

Bulletin du bureau régional de l'Unesco pour l'éducation en Asie. — Unesco, Bangkok, 1969. — 23 cm, 156 p. de supplément.

Ce numéro du bulletin est entièrement consacré aux programmes de l'enseignement général du second degré en Asie. Il présente une analyse comparative d'ensemble des caractères généraux des programmes dans les pays d'Asie, complétée par des tableaux donnant les effectifs des écoles secondaires, la composition globale des programmes ainsi que l'horaire de chaque matière (selon le pays et la région). Neuf articles illustrant les tendances spécifiques à chaque pays font suite à cet exposé d'ensemble.

Sans pouvoir citer ici tous les articles de ce bulletin, extrêmement dense, nous en retiendrons les points principaux.

En premier lieu, on retiendra le développement de l'enseignement secondaire, qui a été sans conteste le trait dominant — dans le domaine pédagogique — pour de nombreux pays asiatiques. Cet enseignement, conçu jadis pour répondre aux besoins d'un nombre limité d'élèves, a vu ses effectifs se démocratiser et s'accroître à la fois. De ce fait, la tâche des responsables n'est pas seulement de procurer des places supplémentaires dans les écoles pour un nombre toujours croissant d'élèves, mais surtout de repenser les objectifs et les méthodes de l'enseignement pour les adapter aux besoins plus diversifiés auxquels le système nouveau est appelé à répondre.

Un autre plan très important — et dans le détail duquel on ne peut entrer ici — concerne l'aménagement des programmes.

Dans le système traditionnel qui dominait sous une forme ou sous une autre dans tous les pays d'Asie l'enseignement secondaire était à « un seul tronc », le long duquel les élèves sélectionnés à la sortie de l'enseignement primaire progressaient en vue d'entrer finalement dans une université, et cette perspective dominait l'ensemble de l'enseignement secondaire.

Au cours des premières années, la structure traditionnelle a été profondément remaniée, cédant même la place dans certains pays à des structures entièrement nouvelles. On constate que les deux traits communs à toutes les mesures de réorganisation sont, d'une part l'allongement de la période d'enseignement général, et d'autre part la diversification du second cycle de l'enseignement secondaire.

Ce numéro comporte en supplément les conférences et réunions traitant de l'élaboration des programmes scolaires, ainsi qu'une bibliographie des recherches effectuées sur les programmes dans les pays d'Asie. On ne saurait trop recommander la lecture de ce bulletin à tous ceux qui s'intéressent à l'enseignement en Asie.

C. M.

Compte-rendu du Congrès sur « l'intégration des enseignements scientifiques » (Commission inter-unions de l'enseignement des sciences du Conseil international des Unions scientifiques). — Droujba, Bulgarie, 1968. — 24 cm, 74 p.

Il s'agit d'un rapport de synthèse sur l'intégration, c'est-à-dire, la réunion de plusieurs matières en un seul cours où les concepts de la science sont abordés dans un esprit et par des méthodes unitaires. Mettant l'accent sur l'unité fondamentale de la science et conduisant à saisir la place de la science dans la société contemporaine, elle doit reposer sur un choix réfléchi et judicieux de manière que le cours de sciences intégré puisse inciter les élèves à raisonner logiquement et les inviter aux méthodes scientifiques de travail.

Il faut distinguer nettement entre cette « intégration » et la « coordination », qui consiste en une coopération soigneusement planifiée entre plusieurs disciplines. Le choix de l'équilibre retenu entre l'une et l'autre dépend de l'âge des élèves, du type d'établissement scolaire et des conditions locales ; ainsi, un cours de sciences expérimentales totalement intégré apparaît hautement souhaitable au niveau du premier cycle de l'enseignement secondaire ; tandis que la coordination entre les mathématiques et la physique devrait être assurée sur les bases, citées en référence, des recommandations du Colloque de Lausanne de 1967.

Quant aux maîtres de l'enseignement primaire, il convient de leur assurer une formation pédagogique et scientifique suffisante, en connexion étroite. Ceux de l'enseignement secondaire devront recevoir une formation scientifique de niveau universitaire et une formation pédagogique théorique et pratique. Pour tous, un recyclage pédagogique, scientifique et pédagogique s'impose.

Des annexes accompagnent ce rapport, notamment

une liste des communications présentées au Congrès ainsi qu'un rappel des expériences d'intégration déjà réalisées.

L. L.

Economie et Statistique. — Revue mensuelle de l'Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques, n° 1, mai 1969. — 29,5 cm, 96 p.

Création qui s'inscrit dans une réforme d'ensemble des publications de l'I.N.S.E.E., « *Economie et statistique* » sera la revue centrale de l'Institut, destinée à la fois aux spécialistes et au public non spécialisé, de manière à contribuer efficacement aux progrès indissociables de l'information économique et de la formation économique des Français.

Au sommaire du n° 1 : « Les niveaux de vie en France de 1956 à 1965 », « Le complexe industriel et portuaire de Fos-sur-Mer », « La diminution de la fécondité »..., des chroniques et une bibliographie critique.

L. L.

Education permanente. — Revue trimestrielle de l'Institut National pour la formation des Adultes de Nancy, n° 1, mars 1969. — 20,5 cm, 125 p.

Publication attendue de l'I.N.F.A., cette revue se présente comme un instrument de travail commun aux enseignants et aux formateurs d'adultes, un lieu de confrontation de toutes leurs expériences et orientations et, par suite, un moyen de lutte contre les méfaits de la dispersion actuelle du milieu de l'éducation et de la formation, en particulier du découpage nuisible entre formation générale, formation professionnelle et développement culturel.

Au sommaire du n° 1 : J. Chenevier, A. Jaegle, J. Rovan, G. Destanne de Bernis, P. Fritsch, B. Schwartz, A. Elie, A. Guerrien.

L. L.

Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen (Création d'écoles globales à titre expérimental). — Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission, Bonn, Bundesdruckerei, 1969. — 24 cm, 190 p.

Il n'existe encore que quelques exemples d'écoles globales (Gesamtschulen) en Allemagne. Cependant, si ce nouveau type scolaire n'est pas encore au point l'idée fait son chemin et certains Länder comme Hesse envisagent de l'étendre progressivement à tout leur territoire. Aussi le conseil en matière d'éducation (Bildungsrat) dont une des tâches est l'établissement d'une planification à

long terme s'est-il chargé d'examiner le problème. Il a pris l'initiative de recommander l'expérimentation d'écoles globales dans toute la République fédérale en tenant compte de différents contextes : milieu rural, villes de différentes tailles, écoles privées, écoles dépendant de l'Etat ou des communes... Il faudrait au moins une quarantaine d'essais différents pour permettre d'élaborer la forme à donner aux écoles globales.

Ces sortes de comprehensive schools seraient des écoles intégrées et différenciées. L'étude actuellement examinée en fournit les grandes lignes : elles seraient à plein temps et comprendraient un cycle moyen (5^e à 10^e classe) et un cycle supérieur (10 à 12/13^e classe).

Le cycle moyen offrirait un tronc commun pour tous les élèves avec un enseignement qui se différencierait d'autant plus que l'enfant grandirait, ce qui tendrait à la suppression des divisions en classe d'âge sans toutefois y atteindre tout à fait. Le cycle moyen aboutirait au baccalauréat première partie ou en cas d'échec à un certificat de scolarité.

Le cycle supérieur accueillerait les bacheliers première partie et préparerait soit à l'entrée dans le monde du travail, soit à la poursuite d'études supérieures. Un certain nombre de cours seraient communs. L'organisation en classes successives ferait place à une unité d'organisation dans laquelle les élèves pourraient dans une large mesure choisir leur enseignement (général et technique) comme à l'université. Les cours choisis pourraient être de niveau divers. Le cycle supérieur conduirait au baccalauréat deuxième partie que l'élève passerait quant il s'y sentirait prêt.

Cette nouvelle conception de l'école entraînerait une remise en question des programmes et il serait nécessaire d'y associer les professeurs et les différents spécialistes compétents en la matière : hommes de sciences, pédagogues, psychologues, sociologues.

Des psychologues scolaires orienteraient les élèves vers les professions qui leur conviendraient le mieux et pourraient même les aider à résoudre leurs problèmes personnels.

Il faudrait imaginer un système d'évaluation qui permettrait à l'élève de se situer par rapport aux autres, indépendamment des matières choisies et des niveaux suivis. Des tests adéquats seraient à mettre au point.

Les écoles globales devraient être organisées de telle sorte qu'elles permettent une évolution permanente. Les parents et les élèves pourraient être associés à ce travail d'élaboration.

A l'intérieur des lignes directrices qui viennent d'être exposées les différentes écoles expérimentales auront toute latitude pour s'organiser et innover.

Les expériences se feront en collaboration avec l'administration scolaire et sous le contrôle scientifique des instituts de psychologie, de pédagogie et des sciences sociales de l'Université, des écoles normales (Pädagogische Hochschulen), des séminaires d'études et des instituts de recherche. L'idée est intéressante à noter et pourrait être retenue pour la France. Un institut de recherche et de développement scolaires pourrait être créé pour centraliser les résultats et en tirer des enseignements pour une politique à long terme.

M. T.

Rapport final du stage d'études sur l'emploi des moyens d'information pour l'éducation sociale en milieu urbain d'Afrique. — Unesco, Dakar, 1969. — 27 cm, 14 p.

Organisé par l'Unesco, dans le cadre du Projet-Pilote pour l'application des nouvelles techniques et méthodes d'éducation, ce stage a permis aux participants, venus de onze pays d'Afrique noire, de prendre connaissance du travail d'ores et déjà effectué, ainsi que des résultats acquis dans ce domaine, et d'apprécier l'intérêt du Projet en tant que centre d'expérimentation pour l'utilisation de la télévision à des fins d'éducation sociale.

La croissance urbaine pose, dans ces pays, des problèmes cruciaux, car, aspirant les ruraux sans les intégrer, les villes fabriquent, faute d'emplois, et à un rythme accéléré, une masse de mal employés, de sous employés et de chômeurs. Le phénomène étant irréversible — tout au plus peut-il être freiné — il importe de mettre tout en œuvre pour favoriser « une restructuration des sociétés urbaines et mieux, une intégration de citoyens au sein d'une société plus apte à jouer son rôle dans l'évolution nationale ». C'est dans cette perspective que peut être envisagée une action d'éducation sociale en milieu urbain.

Il s'agit de rechercher les centres d'intérêt susceptibles d'engager la population dans une action concrète (assainissement, nutrition, économie familiale...) et de l'aider non pas à s'adapter mais à maîtriser progressivement les conditions de la vie urbaine pour les aménager et les transformer. On peut, comme ce fut le cas à Dakar, faire porter un premier effort sur les femmes ; mais on devra surtout chercher à utiliser les nombreuses associations existantes, groupes sociaux spontanés qui sont autant d'éléments propres à reconstituer un tissu social.

Et c'est ici qu'interviennent, comme l'a montré l'expérience de Dakar, conduite depuis 1965, les possibilités de la télévision, dans la mesure où les émissions, soigneusement adaptées, peuvent être préparées et exploitées, dans de tels groupes, par des animateurs issus du milieu même où le ménage doit être reçu.

Cette expérience, qui a servi de base aux discussions, a fait l'objet de deux importants rapports : l'un est dû à M. Bâ, directeur du projet-pilote, l'autre à N'Diaye, sociologue, et au professeur P. Fougeyrollas, directeur à l'Institut Fondamental d'Afrique Noire (I.F.A.N.), à Dakar (Sénégal).

L. L.

Réflexions préalables sur les politiques culturelles. — Unesco, Paris, 1969. — 24 cm, 49 p. (Coll. Politiques culturelles, études et documents, n° 1).

Le premier d'une collection nouvelle dont l'objet est de diffuser des informations sur « la politique culturelle » de pays représentatifs de systèmes socio-économiques, de régions culturelles et de niveaux de développement différents, ce texte résulte des travaux d'une table ronde organisée par l'Unesco, en décembre 1967, et groupant trente-deux participants venus de vingt-quatre pays.

Administrateurs, spécialistes des sciences sociales et humaines, artistes d'origines et de conceptions très diverses, ont cherché à définir la notion de politique culturelle, posant en principe que l'intervention de l'Etat ne doit jamais s'exercer au détriment de la liberté créatrice et que la démocratisation de la culture doit être autre chose qu'une simple vulgarisation : loin de dispenser aux masses une « haute culture » qui leur serait étrangère, elle doit permettre à chacun, quelle que soit son origine sociale ou sa condition économique, d'épanouir sa personnalité et de participer pleinement à la vie culturelle, conformément à ses goûts et à ses besoins, ces derniers restant d'ailleurs à évaluer.

La table ronde a, en outre, souligné l'importance du rôle des organisations non gouvernementales dans le développement culturel. Et, déplorant que la culture n'occupe pas encore, dans la vie nationale, la place de premier plan que les conditions de vie et le développement scientifique et technique de notre époque devraient lui valoir, elle a émis le vœu que l'Unesco demande aux commissions nationales d'entreprendre une vaste campagne pour mobiliser l'opinion publique à ce sujet.

L. L.

Rendement de l'enseignement des mathématiques dans douze pays. — Paris, Institut Pédagogique National, 1969. — 24 cm, 96 p. (coll. « Mémoires et documents scolaires »).

En mars 1967, l'Association Internationale pour l'Évaluation du Rendement scolaire (I.E.A.) a publié une description et les résultats de sa première recherche sous le titre : « International study of achievement in mathema-

tics : A comparison of twelve countries » (Etude internationale du rendement scolaire en mathématiques : une comparaison entre douze pays). Cet ouvrage en deux volumes a été édité conjointement par Almqvist et Wilksell, Stockholm, et John Wiley et Sons Inc, New-York, et compte quelque 670 pages.

L'Institut pédagogique national vient de publier en langue française, la *version abrégée* (établie par l'I.E.A.), de cette importante étude.

Les rapports internationaux comme celui-ci permettent aux pédagogues de considérer plus objectivement leur propre système d'éducation. De nombreux pays ont entrepris de rédiger des rapports spéciaux, qui serviront à confronter les résultats nationaux avec l'ensemble des données internationales. Ces rapports spéciaux seront publiés ultérieurement.

Il est bien certain qu'une semblable étude déborde largement le cadre même de la discipline intéressée. Le rendement en mathématique n'est évidemment qu'un aspect de l'apprentissage scolaire, et les bénéfices qui peuvent être retirés de recherches similaires sur d'autres branches sont multiples.

S. L.

Svobodnoe vremja skole'nikov (Le loisir des élèves). — Moscou, Editions « Prosvescenie », 1969. — 20 cm, 294 p.

Le livre traite d'abord des problèmes fondamentaux de l'organisation du loisir des élèves ; notamment des questions concernant les intérêts des jeunes gens, la base matérielle de l'occupation des loisirs et présente des organisateurs de loisirs. L'activité des élèves pendant leur loisir consiste en jeux, expérimentations, observations, lectures et sports, occupations artistiques, photographie, promenades, travail et préparation au service militaire.

L'appendice de l'ouvrage fournit la bibliographie de

la question, présente un plan modèle d'un séminaire à organiser sur le thème « La pédagogie du loisir des élèves » et présente en conclusion le texte des questionnaires qui doivent servir de base à une enquête à ce sujet.

Z. F.

ZANKOV (L.V.). — *Didaktika zizn* (Didactique et vie). — Moscou, Editions « Prosvescenie », 1968. — 20 cm, 173 p.

Les thèmes principaux développés dans l'ouvrage sont les suivants : enseignement et développement, l'ensemble et le partiel dans l'éducation, le but, les moyens et les résultats de l'éducation, les voies du développement de la didactique en tant que science.

Le premier chapitre analyse le problème des rapports entre enseignement et développement, de l'enseignement expérimental et son effet sur l'évolution des élèves, ainsi que du principe didactique de l'accessibilité à la matière enseignée (procéder du simple au complexe, des problèmes faciles aux plus ardues). Le deuxième chapitre traite des questions relatives au caractère systématique de l'éducation, le problème des rapports des principes didactiques dans le processus de l'enseignement et l'unité de l'enseignement expérimental. Le troisième chapitre étudie les différences entre les buts et les moyens de l'éducation, le sens didactique du moyen de l'éducation, les rapports entre moyen et résultat de l'éducation, l'assimilation des connaissances et des habitudes dans les classes expérimentales, l'assimilation des connaissances et le développement des élèves. Le quatrième chapitre analyse les relations entre pédagogie et psychologie, examen des lois et des faits didactiques, la façon dont ils manifestent rapports et corrélations dans le processus de l'éducation est abordée en fin d'ouvrage.

Le livre est complété par une riche bibliographie.

Z. F.

Structures de l'enseignement

1. ENSEIGNEMENT PRE-SCOLAIRE.

DANEMARK

JORGENSEN (P.S.). — Kajerodforsøget (L'expérience de Kajerod). — In : Dansk Pædagogisk Tidsskrift, n° 4, mars 1969, p. 162.

Description d'une expérience ayant pour but d'habituer les enfants à l'école. Collaboration entre le jardin d'enfants et l'école. La maturité des élèves. Le contact avec les parents. Données des observations. L'attitude des enseignants.

2. ENSEIGNEMENT PRIMAIRE.

DANEMARK

BYRITH (E.). — Tre trins raketten (La fusée à trois étages). — In : Folkeskolen, n° 6, vol. 86, 14 févr. 1969, p. 228.

Présentation d'un programme de transformation de la structure de l'enseignement primaire. Assouplissement des horaires. Choix des matières et niveau d'enseignement. L'enseignement d'essai.

Undervisningsministerens oplæg til en skolereform (Le projet du ministre de l'Education nationale relatif à une réforme scolaire). — In : Folkeskolen, n° 7, vol 86, 21 févr. 1969, p. 284.

Instauration d'un enseignement primaire de dix ans. Répartition des enseignements dans les dernières classes. L'étendue de la scolarité obligatoire. Renforcement de l'enseignement des enfants handicapés.

IRLANDE

La rénovation pédagogique à l'école primaire.

Le ministère de l'Education d'Irlande du Sud vient de faire connaître ses propositions en ce qui concerne l'adaptation de l'enseignement primaire aux découvertes de la psychopédagogie moderne.

Les anciens programmes étaient divisés en sujets délimités et enseignés séparément. Puisque l'intelligence de l'enfant n'est pas, elle, compartimentée ainsi, il est nécessaire d'élaborer un programme d'études intégrées. Ce programme sera suffisamment souple pour que chaque élève puisse progresser proportionnellement à ses capacités personnelles. Le système d'enseignement par groupe sera généralisé : l'emploi du temps comportera des périodes de travail individuel, des périodes de travail en petites équipes, des périodes de cours en larges groupes. Dans chaque équipe, les élèves sont réunis selon leur aptitude et un travail de même ordre — lecture par exemple — peut être effectué à des niveaux de difficulté différents. Afin que les élèves les plus faibles soient stimulés, ils peuvent changer de groupe pour

des activités différentes et travailler parfois avec les élèves les plus brillants pour la réalisation de « projets ». Le projet est un travail de synthèse réalisé à partir d'un sujet choisi, où chaque élève apporte une contribution précise (tracé de cartes, recherche de documents, fabrication d'une maquette...). Le système des « projets » permet de mêler plusieurs matières du programme : mathématiques, langues, sciences sociales, etc. Il stimule l'esprit d'initiative des enfants et inculque le sens social.

Les recherches pédagogiques les plus importantes ont été menées dans le domaine de la structure et du vocabulaire fondamental de la langue irlandaise. Elles ont permis de rénover l'enseignement du langage. Des cours de conversation ont été publiés pour les classes primaires et moyennes comportant des exercices gradués et accompagnés d'un livre du maître, de bandes magnétiques, d'illustrations fournis par le ministère de l'Education. Des livres de lecture assortis aux cours de conversation sont actuellement en préparation. Ainsi, l'enfant lira les expressions qu'il a déjà maîtrisées oralement pendant les cours de conversation des six mois précédents. Des livres d'exercices écrits sont également distribués avec les manuels de sorte que l'expression orale, écrite et la lecture soient intimement liées. En mathématiques, la méthode inductive permettra à l'enfant de mieux comprendre et par ailleurs le programme est allégé. La géographie sera constituée surtout par l'étude du milieu et l'observation directe. L'instruction civique et sociale sera renforcée dans les grandes classes.

En dehors de toutes ces transformations pédagogiques, une caractéristique particulière à l'école irlandaise publique et privée demeure : l'enseignement de la religion considérée comme la matière principale qui couronne toute l'éducation et lui confère sa finalité.

ITALIE

PERETTI (Marcello). — *La valutazione pedagogica della scuola elementare* (L'évaluation pédagogique de l'école élémentaire). — In : *Rassegna di Pedagogia*, janv.-mars 1969, pp. 3-10.

Diverses problématiques de l'école élémentaire et de ses fonctions par rapport à la personnalité de l'élève, etc.

3. ENSEIGNEMENT SECONDAIRE.

AUTRICHE

FRUHWALD (A). — *Der Polytechnische Lehrgang im zweiten Bewährungsjahr* (Voici deux ans que le cours polytechnique fait ses preuves). — In : *Erziehung und Unterricht*, 119^e année, cahier 4, avr. 1969, pp. 250-259.

Rapport sur le fonctionnement et les résultats des cours polytechniques dans un district scolaire de la Basse-Autriche. On y pratique un enseignement concentré. Les matières sont regroupées en un très petit nombre de secteurs, ce qui permet de lutter contre la multiplicité des maîtres. Ceci n'a été possible que grâce au dévouement du personnel enseignant qui a accepté de suivre une formation approfondie. 61 à 82 % des parents se sont intéressés à l'expérience. Les élèves jusqu'ici indifférents ont une attitude plus active. On souhaite en général une réduction de la durée hebdomadaire des cours.

GRANDE-BRETAGNE

Enquête sur l'enseignement multilatéral. — In : *Bulletin d'Information*, n° 1, avr. 1969, *Conseil de l'Europe*, pp. 56-61

Résumé d'une étude publiée par la Fondation nationale de la recherche pédagogique intitulée « Comprehensive Education in England and Wales » (l'enseignement multilatéral en Angleterre et au Pays de Galles). La distinction est établie entre les écoles polyvalentes qui dispensent les trois options — classique, moderne, technique — nettement cloisonnées et les écoles multilatérales (comprehensive) qui ont pour but d'éviter ce séparatisme, trop souvent lié à l'origine sociale des élèves.

Les divers types d'écoles multilatérales complètes (de 11 à 18 ans) ou à deux échelons séparés d'après un âge variable sont décrites.

On constate que peu d'écoles multilatérales existent actuellement : sur les 507 dénombrées en 1967 une partie n'est pas réellement conforme à la définition donnée.

L'enquête porte également sur le choix des disciplines effectué par les élèves en fonction de leur âge et de leurs aptitudes scolaires, sur la nature des activités extra-scolaires existant dans les écoles multilatérales.

Les chercheurs reconnaissent qu'il est difficile de trouver pour un tel problème des données fondamentales, objectives et réalistes. On essaie d'abord de réunir des faits, sans donner aucun jugement de valeur.

**REPUBLIQUE
FEDERALE ALLEMANDE**

FISCHER (G.H.). — Über Bildungsbereiche und Schulfächer (Secteurs de culture et matières scolaires). — In : Die deutsche Schule, 61^e année, n^o 5, mai 1969, pp. 282-293.

Le passage d'un système scolaire secondaire tripartite à l'école globale dont les grandes articulations seront constituées par les cycles de formation (Bildungsstufe) ne peut manquer d'avoir des répercussions sur l'organisation et la structure des programmes d'enseignement.

Jusqu'ici les programmes étaient faits d'une mosaïque de matières juxtaposées. A notre époque, ère des sciences par excellence, l'école ne peut plus se contenter de transmettre les éléments d'une culture jugés éternellement valables. Elle ne peut plus non plus se borner à communiquer en modèle réduit l'état actuel des connaissances comme elle le faisait jusqu'ici. Elle doit avant toute chose éduquer l'enfant à l'attitude scientifique, caractérisée par l'examen critique, l'objectivité de l'information et l'aptitude à prendre une décision solidement étayée.

Les matières au programme, au niveau scolaire, sont le reflet des divers enseignements universitaires comme si elles étaient destinées à préparer à l'enseignement supérieur. Elles en ont le morcellement. Elles sont en outre largement dominées par les matières littéraires qui, dans l'état actuel des sciences, des sciences sociales en particulier, ne peuvent plus prétendre transmettre une culture générale. Des tentatives ont été faites pour remédier à cet état de choses : essais de regroupement de matières (par exemple : histoire, géographie, initiation sociale), cycle d'observation (Föderstufe) qui supprime la séparation entre les deux années de classe. Une fusion des matières d'un même secteur culturel et la répartition du contenu de l'enseignement en différents niveaux devraient, à l'avenir, alléger les programmes. L'exubérance des connaissances serait assagie par le recours à la méthode de l'exemplaire, de l'élémentaire, du fondamental proposée par W. Klafki.

Il importe surtout de donner aux enfants la possibilité de se comprendre eux-mêmes et de comprendre le monde. Les différentes matières devraient être considérées comme des sortes de réserves où l'on viendrait chercher les éléments nécessaires à l'interrogation de l'enfant, selon les besoins qu'il exprimerait lui-même. La fusion des matières d'un même secteur permettrait de dégager le temps nécessaire à l'initiation à des domaines qui deviennent de plus en plus importants : technique, économie, vie politique, répondant aux besoins de formation à la vie moderne et de prépara-

tion à la qualification professionnelle ; des enseignements spéciaux pourraient prendre place à côté d'enseignements généraux.

L'enseignement viserait surtout à faire sentir à l'adolescent les problèmes fondamentaux que pose la connaissance.

Les différents secteurs que comprendraient les programmes seraient déterminés par des considérations anthropogènes et socio-culturelles, sur le modèle de l'école Heilmann-Schulz Otto de Berlin.

Trois modèles d'organisation des programmes sont proposés. Celui de G. Preissler, pour le second cycle comprend : formation en profondeur de la personnalité (sportive-artistique, politico-morale), formation spécifique de l'esprit par les langues et les mathématiques, communication de connaissances scolaires.

Ces réformes exigeraient une transformation des structures scolaires, des formes de travail et des moyens d'enseignement. La recherche pédagogique expérimentale devrait mettre à l'essai diverses possibilités, de façon à donner à ces réformes un contenu concret. Elles remettraient en question la formation des professeurs dont les diverses catégories ne suivraient plus l'organisation tripartite traditionnelle, mais la stratification en cycle de formation.

TRAUTMANN (I.). — Dix années d'expérience d'enseignement « tronc commun, rameau optionnel » (Kern-Kurs) en Allemagne fédérale. Le passage de l'école traditionnelle à l'école globale. — In : Etudes et documents (service central des statistiques et de la conjoncture du ministère de l'Education nationale), n° 13, 1969, 49 p.

Analyse des principes sur lesquels repose l'école globale (Gesamtschule) : éclatement de la classe, transformation d'un système scolaire vertical en un système horizontal, grâce à un enseignement différencié en tronc commun pour certaines matières, cours de différents niveaux pour d'autres et choix parmi un certain nombre d'options obligatoires.

Historique de la lente introduction de ces sortes de comprehensive schools d'abord à Berlin, puis en Hesse et depuis mai 1968 leur multiplication à un rythme accéléré dans ces deux Länder. Les autres Länder ne pouvant rester à l'écart, on pense que d'ici 1990 plus de la moitié des jeunes Allemands fréquenteront les écoles globales.

SUEDE

Lättare bytallnje i integrerat gymnasium (Il sera plus facile de changer de section dans un lycée intégré). — In : Skovärlden, n° 13, 25 avr. 1969, p. 18.

La réduction du nombre d'enseignants dans les classes supérieures de l'école de base à la suite de la modification du système des options. Le développement de nouvelles méthodes et de nouveaux matériaux. Le recyclage des enseignants.

Minskat lärarbehov på högstadiet lärarens roll förändras (Diminution du nombre des enseignants dans les classes supérieures. Modification du rôle de l'enseignant). — In : Skolvärlden, n° 10, 21 mars 1969, p. 13.

Présentation de la nouvelle réforme du lycée prévue pour le 1^{er} juillet 1971. L'intégration des collèges et lycées techniques. Les sections et la réduction des possibilités d'option. Le passage d'une section à l'autre. L'accès au lycée.

TCHÉCOSLOVAQUIE

MARAN (Dr. Stanislav). — K otázkam nadväznosti základného a stredného vzdelania (Les problèmes de la liaison entre l'enseignement primaire et secondaire). — In : Jednotna škola, n° 2, févr. 1969, pp. 110-119.

Les problèmes de la conception du contenu de l'enseignement primaire et secon-

daire. Le renforcement de la continuité par le truchement de la différenciation de programmes dans les écoles primaires. Le lien entre le travail des maîtres dans le primaire et le secondaire. Les écoles expérimentales.

4. ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE.

ESPAGNE

GARCIA YAGUE (Juan). — **Problemas y técnicas de la orientación educativa** (Problèmes et techniques de l'orientation éducative). — in : Bordón, n° 161, janv. 1969, pp. 39-47.

La recherche pédagogique est actuellement en pleine expansion. On prévoit, pour les années à venir, d'extraordinaires possibilités dans le domaine de l'orientation. Mais la législation officielle a compliqué le problème en publiant des décrets trop nombreux relatifs à la création de cabinets et de laboratoires de psychologie.

FRANCE

Orientation après le baccalauréat. — Ministère de l'Education nationale, B.U.S., juin 1969, 48 p.

Cette brochure est destinée aux élèves des classes terminales. Son objet est de montrer les grandes lignes des possibilités offertes après l'achèvement des études du second degré et surtout d'inciter les élèves et les parents à s'informer du choix d'études ou de celui d'une profession.

Après le baccalauréat, le bachelier doit choisir en fonction de la série de ses études, de ses résultats scolaires, de ses goûts, de ses aspirations, de ses aptitudes, des débouchés professionnels et de facteurs plus matériels.

Il doit donc choisir entre : la poursuite d'études courtes ou d'études longues et l'entrée immédiate dans la vie professionnelle, afin de s'assurer des perspectives normales de succès dans la formation choisie, et l'accomplissement de son métier.

Orientation scolaire et professionnelle.

Le Conseil supérieur de l'Education nationale a approuvé les textes qui lui étaient soumis concernant la réforme de l'orientation scolaire. Il est créé un Office National d'Information sur les enseignements et les professions (O.N.I.S.E.P.), chargé de l'information des jeunes et des adultes sur les moyens d'éducation, les activités professionnelles et leur évolution prévisible.

La création de cet Office, implanté dans chaque académie et relayé sur le plan local par des délégations régionales, est destinée à mettre en œuvre une politique d'orientation scolaire et professionnelle fondée sur l'observation et l'information des élèves, ainsi que de leurs familles. L'orientation doit être intégrée dans un processus éducatif continu ; dans ce but, le maître ou le professeur principal sera chargé d'animer, en liaison avec les parents et les élèves, une équipe éducative à laquelle s'intégrera le conseiller des services de psychologie, d'information et d'orientation, le médecin scolaire et l'assistante sociale scolaire. Cette équipe travaillera d'une part avec le chef d'établissement, d'autre part avec les centres spécialisés situés aux niveaux national, académique et local.

La structure administrative des services d'orientation sera la suivante :

- au ministère de l'Education nationale, un service spécialisé chargé d'élaborer les directives et de contrôler leur exécution ;
- l'O.N.I.S.E.P., et ses délégations régionales ;
- dans chaque académie : un service de psychologie, d'information et d'orientation placé sous l'autorité d'un recteur et en liaison avec le service de santé scolaire ;
- dans chaque district scolaire, un ou plusieurs centres de psychologie, d'information et d'orientation.

L'orientation devient un processus continu :

à l'école maternelle :

Le rôle de l'équipe éducative serait essentiellement de favoriser l'adaptation de l'élève à l'école et de signaler les inadaptations aux commissions pédagogiques ;

à l'école élémentaire :

Information la plus large possible des familles (organisation de l'enseignement du second degré, obtention des bourses, modalités d'admissions dans le 1^{er} cycle, etc.). L'admission dans le 1^{er} cycle ou le maintien à l'école élémentaire serait décidée par une Commission de secteur qui recueillerait tous les éléments complétant le dossier scolaire (vœux des familles, avis du médecin de famille, etc.) ;

au niveau du 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire :

L'observation continue des élèves serait appuyée par des séances d'information alimentées par la documentation élaborée par l'O.N.I.D.E.P. ; cette information serait particulièrement renforcée tout au long de la classe de 3^e. Les décisions d'admission seraient prononcées par le Conseil de classe. En cas de désaccord avec les familles, un Conseil de niveau interviendrait comme instance d'arbitrage ;

à la fin de la classe de 3^e :

En cas de désaccord avec les familles et le Conseil de niveau, le Conseil de district pourrait intervenir. Au cas où le contenu du dossier lui semblerait insuffisant, il pourrait imposer un examen. Après quoi, il transmettrait les dossiers et les relevés des décisions prises au service départemental des affectations ;

au niveau du 2^e cycle :

L'équipe éducative poursuivrait son action d'information en la développant selon des modalités adaptées à l'âge des élèves, à leur maturité, aux différents types d'études.

La création de l'O.N.I.S.E.P. entraînera la disparition, — ou plus exactement la refonte — des centres d'orientation scolaire et professionnelle et des centres régionaux du Bureau Universitaire de Statistiques, actuellement en place.

HONGRIE

VATI PAPP (F.). — Otvezren - pályaválasztás előtt (Cinquante mille élèves devant le choix d'une profession). — In : Köznevelés, n° 5, 7 févr. 1969, pp. 5-7.

Les problèmes de l'orientation des élèves sortant des lycées et des collèges techniques hongrois.

PAYS-BAS

Technische school als keuzemogelykheid (L'école technique et le choix d'une école). — In : Documentatieblad, n° 4, 1969, p. 156.

Ce sont, le plus souvent, les conseils du directeur de l'école primaire qui décident du choix. 77,8 % des parents voient l'école technique comme une préparation à un bon

métier, donc comme un enseignement terminal. Nécessité de renseigner les parents sur les possibilités d'études prolongées.

TCHÉCOSLOVAQUIE

PODLIPNY (Dr. Jaroslav). — **K otazke prestupov v nase skolskej sustave** (La question de changement de spécialisation dans notre système d'enseignement). — In : Jednotna skola, n° 8, oct. 1968, pp. 722-732.

L'auteur se prononce contre les obstacles qui empêchent actuellement les élèves et les étudiants de passer d'une spécialisation à l'autre. Il propose un système plus souple et explique les possibilités de sa réalisation.

UNION SOVIETIQUE

LITERAT (S.I.). — **Vyjavljat' i razvivat'e sposobnosti** (Il faut révéler et développer les aptitudes). — In : Sovetskaja Pedagogika, n° 4, avril 1969, pp. 77-84.

Le choix des élèves destinés à rentrer dans les écoles-internats, spécialisés pour l'enseignement de la physique et des mathématiques. Le processus de l'enseignement dans ces établissements. Tableaux.

VITIN'S (V.F.). — **Naucnoe upravlenie processami proforientacii** (La direction scientifique des processus de l'orientation professionnelle). — In : Sovetskaja Pedagogika, n° 2, févr. 1969, pp. 69-79.

Les possibilités d'application des méthodes de PERT (Program Evaluation and Review Technique) au système d'orientation professionnelle soviétique. Tableaux.

5. ENSEIGNEMENTS TECHNIQUES ET PROFESSIONNELS.

ITALIE

POLACEK (K.). — **Norme per l'inventario di interessi professionale** (Des normes pour l'inventaire des intérêts professionnels). — In : Orientamenti Pedagogici, n° 92, mars-avr. 1968, pp. 272-291.

Explication du schéma de J. Lutte qui permet de dégager une série de neuf intérêts professionnels dont on donne ici la définition.

FRANCE

Les métiers de la mécanique. — In : Avenirs, n° 198-199, nov.-déc. 1968, 172 p.

Les industries mécaniques et transformatrices des métaux représentent un des premiers secteurs industriels français par l'importance de leurs effectifs et de leur chiffre d'affaires. Elles intéressent des catégories socio-professionnelles très diverses.

Ces activités relèvent de la tutelle administrative de la direction des Industries mécaniques, électriques et électroniques du ministère de l'Industrie, elles sont groupées en syndicats, eux-mêmes regroupés au sein de la Fédération des Industries mécaniques et transformatrices des métaux.

Après un panorama des industries mécaniques, ce numéro examine les carrières (les ouvriers qualifiés, les techniciens et techniciens supérieurs, les carrières d'ingénieur, les carrières de l'enseignement de la mécanique), et envisage les problèmes de la formation et les possibilités de promotion sociale et de perfectionnement.

UNION SOVIETIQUE

IVANOVIC (K.A.), RAZDYMALIN (I.F.). — *Sel' skohozjajstvenoe opytничество skol'nikov* (Le travail expérimental des élèves dans l'agriculture). — In : *Sovetskaja Pedagogika*, n° 3, mars 1969, pp. 55-63.

Problèmes de l'organisation et de l'exploitation pédagogique des stages des élèves soviétiques dans les collectivités agricoles.

6. ENSEIGNEMENT SUPERIEUR.

FRANCE

L'industrie et l'enseignement universitaire. — In : *Bulletin d'information de l'Association nationale de la Recherche technique, A.N.R.T.*, mars-avr. 1969.

« Quel accueil l'industrie doit-elle réserver à l'enseignement de masse désormais prodigué par l'Université ? ». Tel était l'objet d'une réunion organisée, en janvier dernier, par l'Association, avec le concours des représentants de l'université et de l'industrie. Parmi les idées soulevées, quelques-unes méritent plus particulièrement attention :

Le pourcentage des jeunes gens qui reçoivent une formation supérieure est plus de deux fois plus élevé aux Etats-Unis qu'en France. On doit se demander ce qu'ils deviennent professionnellement. Il semble qu'ils remplissent efficacement des fonctions jugées, à tort, subalternes, en France. Il y a beaucoup à faire pour valoriser les métiers actuellement exercés. Il faut décharger les chercheurs et les ingénieurs de tâches trop diverses qui les accablent.

Tout le système éducatif doit être conçu en fonction de l'éducation permanente.

L'éducation de masse doit être une éducation professionnelle. En outre, tout homme passant la majeure partie de sa vie d'adulte à son poste de travail, l'éducation doit être telle qu'il puisse trouver le bonheur dans son travail.

On doit, dès l'enseignement primaire, puis secondaire, apprendre à travailler en groupes.

L'enseignement moderne de la rhétorique est une faillite, partielle certes, mais néanmoins trop visible.

On manque de données valables sur les prévisions d'emploi. Il y a là, à entreprendre un très important travail de recherche sociologique, qui pourrait être le fruit d'une collaboration entre université et industrie.

On s'est demandé si l'industrie a actuellement un potentiel et un volume suffisants pour engager des docteurs et des licenciés de l'université et leur confier des tâches correspondant à leurs capacités.

On a posé le problème de la qualification des enseignants dans les instituts universitaires de technologie. Les universitaires seront-ils capables de donner l'enseignement technologique attendu ?

On a insisté sur les qualités morales et psychologiques qu'attend l'industrie de ses agents : loyauté, esprit d'équipe, capacité de travail, capacité à s'adapter, imagination, qui peuvent primer l'intelligence au sens classique du terme.

GRANDE-BRETAGNE

Les études de troisième cycle à l'université.

En 1967, 43 % des étudiants licenciés ont entrepris la préparation d'un diplôme supérieur (Master's of science, of Arts, of Engineering). Au cours des cinq dernières années, le nombre de diplômes supérieurs (maîtrise et doctorat) a augmenté de

120 %. Cette augmentation représente d'ailleurs le point de saturation des universités : les places manquent à l'université et manqueront d'ici quelques années dans les laboratoires de recherche fondamentale, privant les diplômés de débouchés.

Le problème actuel est que la plupart des diplômés supérieurs se destinent à la recherche pure et à l'enseignement dans les universités et ne se dirigent pas vers l'industrie qui d'ailleurs considère le doctorat comme une forme inadéquate pour la recherche industrielle.

Pour adapter l'enseignement de troisième cycle aux besoins de l'industrie privée, des réformes sont prévues ou en cours.

Le ministère de la Technologie a créé et financé en grande partie dans les universités de technologie des « Centres de liaison industrielle » animés par les professeurs de l'université qui ont pour but d'aider les petites et moyennes entreprises à se moderniser, en faisant des recherches pratiques à leur demande. De plus, quinze centres de documentation sur l'automation accessible financièrement, seront ouverts à la fin de 1969, et vingt centres de renseignement sur la productivité sont en place pour étudier les problèmes locaux.

Le Conseil de la recherche scientifique (Science Research Council) a augmenté fortement le nombre de bourses réservées à des diplômés ayant déjà une expérience de l'industrie : ils reçoivent pour entreprendre des travaux de recherche une bourse égale à leur salaire d'employé (Industrial studentship and fellowship). Ces bourses sont accordées pour des études ayant une application dans l'industrie.

Le Comité Swam a élaboré un rapport qui propose un bouleversement total du cursus des études scientifiques : les études à l'université alterneraient avec des stages professionnels selon le plan suivant :

1° trois ans d'études générales menant à la licence « avec honneurs »

2° six mois de cours de présentation d'un secteur industriel au choix

3° une expérience de trois ans dans l'industrie

4° un cours de spécialisation qui remplacerait la maîtrise actuelle

5° une période de cinq à six ans dans l'industrie

6° éventuellement un cours de direction et de gestion d'entreprise préparant aux postes les plus élevés et dans les autres cas, un cours de recyclage dans la spécialité de l'ingénieur.

Cette réforme n'est pas encore appliquée, mais pour le moment, on encourage les étudiants à préparer leur thèse en partie dans l'industrie au cours de stages qui complètent les recherches théoriques à l'université. Il est également prévu de diminuer, dans les études de troisième cycle, la part de recherche, au profit de l'enseignement hautement spécialisé. On espère par toutes ces transformations éviter la cassure entre l'université et l'industrie, comme ont su le faire les universités américaines.

ITALIE

LUTTE (G.). — Per una universita critica (Pour une université critique). — In : Orientamenti pedagogici, n° 12, mars-avr. 1969, pp. 326-336.

Exposé des principaux thèmes de réformes proposés dans les facultés de sciences humaines françaises en mai et juin 1968.

PAYS-BAS

Discussiepunten van de minister van onderwijs en wetenschappen. (Points de discussion, envoyés par le ministre de l'Enseignement et des sciences aux universités et aux écoles supérieures). — In : Documentatieblad, n° 4, 1969, p. 159.

**REPUBLIQUE
FEDERALE ALLEMANDE**

a) Fonction et tâche de l'université ; b) structures ; c) responsabilité ; devoir de rendre compte et de donner des informations ; d) les organes pour la régie (question : centralisation ou décentralisation) ; e) position de l'université par rapport au gouvernement ; f) position de l'université dans l'ensemble interuniversitaire.

ROMBACH (Prof. Dr. H.). — **Der Kampf um die Geisteswissenschaften** (Le combat pour les sciences humaines). — In : Die deutsche Universitätszeitung, n° 10, mai 1969, pp. 1-8.

Les sciences humaines ont beaucoup évolué en l'espace d'un siècle et demi. Elles s'attachent maintenant à l'étude de la société et se situent dans une optique positiviste et sociologique. Cette évolution a provoqué une forte demande sociale, ce qui risque de les submerger. Pour maintenir leur qualité, il faudrait créer plusieurs niveaux d'études, cela permettrait à chacun de les aborder selon ses aptitudes et ses besoins.

Situation sociale des étudiants. — In : L'éducation en Allemagne, n° 5, 1969, pp. 31-34.

Une enquête de l'organisation allemande des étudiants montre une grande stabilité dans les caractéristiques sociologiques des étudiants. Cependant, ils ont tendance à finir un peu plus rapidement leurs études, à se marier plus jeunes. Il y a un peu plus d'enfants d'ouvriers. Si le 1/4 possède une voiture, 17 % (contre 20 % il y a 5 ans) travaillent à l'usine pour subvenir aux frais de leurs études.

SUEDE

Ny doktorexamen ersätter licentiaten och graden (La réforme du doctorat). — In : Skolvärden, n° 12, 28 avr. 1969, p. 32.

Le projet de réforme de l'enseignement supérieur au niveau du doctorat. La réduction de la durée des études. La création de nouveaux postes de chercheurs. Les incidences sur la formation des maîtres.

Enfance inadaptée

**CANADA
(Québec)**

L'organisation des classes pour l'enfance inadaptée. — In : Hebdo Education, 6 mai 1969, pp. 265-266.

Sous l'impulsion du ministère de l'Éducation et des commissions scolaires, de nombreuses classes spéciales pour les enfants inadaptés sont créées afin de leur offrir un enseignement répondant à leurs besoins particuliers. Les directives concernant l'organisation des classes spéciales sont les suivantes :

Les enseignants titulaires d'une classe spéciale doivent posséder « les qualifications appropriées » : ainsi le maître d'une classe de débilés mentaux doit posséder un « Brevet spécialisé d'enseignement aux déficients mentaux ».

L'enfant débile moyen (semi-éducable), l'enfant physiquement handicapé nécessitant une rééducation physique, l'enfant atteint de troubles caractériels graves sont les seuls types d'enfants pouvant justifier du placement dans une école spéciale.

Toutes les autres catégories d'enfants inadaptés doivent être intégrées dans le cadre

normal : école élémentaire pour ceux de moins de treize ans, école secondaire polyvalente pour ceux de plus de treize ans.

ETATS-UNIS

MORSE (William E.). — Disturbed youngster in the classroom (Les enfants inadaptés dans la classe). — In : *To day's Education*, vol. 58, n° 4, avr. 1969, pp. 30-37.

W. Morse, professeur d'éducation et de psychologie étudie d'abord les phénomènes de conduite hors des normes (acting out behaviour) que l'on constate chez certains élèves perturbateurs. Il les décrit dans une optique de médecin.

La deuxième partie de l'article est consacrée aux moyens d'éduquer les enfants inadaptés et en particulier aux changements qui s'avèrent nécessaires dans cette pédagogie spéciale encore peu avancée. Le cas de chaque enfant doit être discuté par un expert en programmes, le directeur, un professeur, un conseiller spécialisé. Cette analyse permet ensuite d'établir un plan pratique d'éducation corrective. L'organisation des écoles et les méthodes des professeurs devront être profondément transformées pour permettre aux enfants les moins doués de suivre leur propre rythme et de trouver des éléments d'enseignement à leur portée. Qu'on l'apprecie ou non, la plupart des enfants « perturbés » resteront dans les classes ordinaires et il faut pouvoir les intégrer, leur fournir des motivations à leur niveau. L'école spéciale demeurera rare et d'ailleurs les enfants se refusent à être mis à l'écart et réagissent avec hostilité.

FRANCE

Les enfants atteints de handicaps associés. — In : *Réadaptation*, numéro spécial, 159, avr. 1969, 52 p.

Des techniques nouvelles permettent d'obtenir en matière de rééducation des résultats encourageants. Cependant, la diversité des atteintes des enfants polyhandicapés rend leur rééducation particulièrement délicate, chacun de ces enfants constitue un cas particulier que l'on ne saurait traiter de façon routinière.

Le docteur Zucman, se basant sur les statistiques qu'elle a établies avec l'équipe du CESAP (Centre d'éducation et de soins pour les arriérés profonds) retient 80 % d'enfants polyhandicapés. Or, la plupart des établissements spécialisés n'acceptent que les enfants atteints d'une infirmité unique ou prévalente. D'où l'intérêt des articles de ce numéro pour toucher les pouvoirs publics.

H. Faivre explique pourquoi le dépistage précoce est essentiel : tôt débutée, une rééducation donnera de bien meilleurs résultats, elle aidera la famille à se sentir impliquée dans cette rééducation et évitera ainsi l'aliénation de l'enfant handicapé.

La société doit prendre en charge ces enfants et aider les spécialistes de toutes formations : médecins, psychologues, travailleurs sociaux, éducateurs, psychogénéralistes... à accomplir leur tâche dans des conditions techniques et humaines de grande qualité.

ITALIE

L'ipodotato nella famiglia e nella scuola (L'enfant retardé dans sa famille et à l'école). — In : Numéro spécial de *Scuola Famiglia e orientamento scolastico*, n° 2, 1969, 48 p.

Différents auteurs ont tenté dans ce numéro, d'exposer ce douloureux problème. Certes, ce n'est pas l'école qui peut, seule, résoudre le cas de ces enfants. L'intervention de spécialistes (médecins, psychologues, sociologues) est absolument nécessaire. La scolarisation doit être incluse dans un ensemble éducatif beaucoup plus large et plus flexible.

Analphabétisme

CANADA
(Québec)

Le service d'orientation et de formation des immigrants du ministère de l'Éducation. — In : Hebdo Education, 29 avr. 1969, pp. 4-7, tabl.

Le ministère de l'Éducation, conscient des problèmes linguistiques et culturels auxquels doivent faire place les immigrants qui arrivent au Québec, a décidé de faciliter leur intégration en créant en janvier 1968 le « Service de formation des immigrants » qui s'occupe désormais des adultes et de leurs enfants.

Des séries de cours de langue française et anglaise de vingt semaines, conçus spécialement pour les adultes, des cours d'initiation à la vie québécoise qui comptent plus de 12 000 inscrits et comportent deux périodes de deux semaines chacune sur l'histoire, la géographie, la politique, la démographie et l'économie du Canada, sont proposés.

Des centres d'accueil pour les enfants d'émigrés sont créés à l'intérieur des écoles, sous la responsabilité des commissions scolaires intéressées. L'intégration des enfants comportent trois phases :

1) Phase d'accueil : l'enfant reste au Centre ; 2) phase transitoire : l'enfant passe la moitié du temps dans une classe ordinaire ; 3) phase de soutien : l'enfant ne retourne au Centre que si son professeur constate chez lui des difficultés d'ordre linguistique ou psychologique. Les périodes de retour ne peuvent être que de courte durée.

Un bureau spécialisé s'efforce d'établir une équivalence aussi juste que possible des études faites hors du Québec.

Education des adultes

REPUBLIQUE
FEDERALE ALLEMANDE

SIEBERT (H.). — Die Wissenschaft von der Erwechsenenbildung als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft (La science de l'éducation des adultes, partie des sciences de l'éducation). — In : Pädagogische Rundschau, 23^e année, avr. 1969, n^o 4, pp. 268-277.

La science de l'éducation des adultes n'en est qu'à ses débuts. Elle ne peut être confondue avec celle de l'éducation des enfants car elle est moins normative, l'adulte étant déjà formé. Les recherches à entreprendre pourraient donc se grouper autour de quatre tâches :

- permettre à tous les adultes de participer à la vie politique, économique et culturelle et donc adopter une attitude critique envers les exigences de l'économie ou de l'Etat ;
- s'informer des besoins de culture présents et futurs et chercher à y répondre en développant humanisme et participation active de chacun ;
- recenser les organisations existantes et voir dans quelles mesures elles répondent aux besoins actuels et futurs ;
- proposer des modèles d'organisation et de pédagogie.

C'est donc une science orientée vers la pratique et la recherche empirique qu'il s'agit de développer.

Systèmes scolaires

AFRIQUE DU SUD

Enseignement. — In : *Connaissez-vous l'Afrique du Sud ?* Ministère de l'Information, Pretoria, 1969, pp. 93-100.

Généralités sur l'enseignement primaire, secondaire, supérieur dispensé aux divers groupes ethniques : Blancs, Bantous, Métis, Indiens.

L'enseignement primaire est donné dans la langue maternelle. La scolarité est obligatoire pour les enfants blancs de 7 ans à 16 ans, maintenue si possible pour les enfants Indiens et métis de 7 à 14 ans, facultative pour les enfants bantous. Chaque race a ses propres écoles. 90 % des enfants blancs fréquentent les écoles gouvernementales gratuites. Les écoles pour non blancs fonctionnent « avec ou sans aide de l'Etat ».

L'enseignement des populations blanches relève du ministère de l'Education, des arts et des sciences. Les ministères des Affaires métisses, indiennes et de l'éducation bantoue s'occupent respectivement de l'éducation des Métis, Indiens et Bantous.

MEXIQUE

DIAZ ORDAZ (Gustavo). — *La educación en México* (l'éducation au Mexique). — In : *Plana*, n° 131, févr.-mars 1969, p. 7.

L'éducation est le facteur le plus important du progrès, a déclaré le président de la République M. Diaz Ordaz. Actuellement, l'enseignement est en pleine expansion. Le seul enseignement primaire compte 24,8 % d'élèves de plus qu'en 1964.

Les enfants indigènes scolarisés sont actuellement 56 000 (soit 12 000 de plus qu'en 1967). Par la suite, les Indiens Pimas et Mazatèques bénéficieront de l'enseignement d'instituteurs bilingues. L'enseignement audio-visuel est également très répandu : il existe 300 salles de classes équipées de récepteurs télévision, ayant un public de 10 000 élèves (de niveau secondaire).

Disciplines

1. ECONOMIE ET DROIT.

ETATS-UNIS

MCKENZIE (Richard). — *Economics for elementary school pupils* (L'économie au niveau de l'école primaire). — In : *The Elementary School Journal*, mai 1969, pp. 418-425.

Les enfants d'école primaire sont parfaitement capables de comprendre les concepts et les principes de base de l'économie. Puisque l'économie est indispensable pour comprendre les institutions politiques et sociales, il faut l'introduire et la valoriser le plus tôt possible.

L'auteur propose un exemple de programme simple construit autour des notions telles que : les besoins sur place et à l'étranger (prise de conscience de l'inégalité des niveaux de vie) ; les ressources (travail, terre, végétation, etc.) ; les moyens de transport essentiels pour la mise en valeur des ressources ; la production (effort de productivité maximum) ; les produits fondamentaux qui servent à produire d'autres choses ; l'argent comme moyen d'échange contre des marchandises non possédées ; le gouvernement qui influence le système économique.

Toutes ces notions sont expliquées en termes simples avec des exemples concrets et proches de la vie courante que les enfants connaissent.

**REPUBLIQUE
FEDERALE ALLEMANDE**

BULL (H.P.). — Sind Juristen weltfremd ? (Les juristes tournent-t-ils le dos à la réalité ?). — In : Die Zeit, n° 20, 16 mai 1969, p. 52.

Les étudiants en droit se destinent à la profession de juge, de fonctionnaire, d'avocat. Beaucoup aussi veulent devenir managers. Leur formation les y prépare-t-elle vraiment ? Une réforme des études devrait faire éclater la conception étroite de technicien du droit toujours en vigueur dans les facultés de droit et l'élargir en celle d'ingénieur en sciences sociales.

2. HISTOIRE, GEOGRAPHIE, EDUCATION CIVIQUE.

DANEMARK

DOYGAARD. — *Jear faget historie spillet jalcit ?* (Est-ce la faillite de l'enseignement de l'histoire ?). — In : Folkeskolen, n° 10, 14 mars 1969, p. 474.

Débat sur la place de l'enseignement de l'histoire dans la nouvelle école. Apprendre des faits ou comprendre ? Faut-il supprimer la matière et l'intégrer dans d'autres disciplines ?

FRANCE

Journées d'études à Sèvres sur l'enseignement de l'histoire, de la géographie, et de l'instruction civique. — In : Historiens et géographes, numéro spécial, 28 mai 1969, pp. 749-848.

Rôle de l'histoire, de la géographie et de l'instruction civique dans la formation des jeunes aujourd'hui.

Finalités de l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'instruction civique dans l'enseignement secondaire. Apport de l'économie et de la sociologie à la formation des jeunes. Histoire et culture politique dans l'enseignement secondaire. Perspectives pour un renouvellement de l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'instruction civique. Réflexions sur la géographie et son enseignement. Réflexions sur les méthodes de l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'instruction civique dans l'enseignement secondaire.

D'autre part, dans le n° 217 du mois d'avril, un groupe de professeurs publie un article intitulé « Réflexions sur l'agrégation à propos du concours féminin d'histoire et de géographie », proposant une réforme des modes de recrutement des maîtres des enseignements secondaire et supérieur.

ITALIE

PENSO (Girolamo). — *Le funzioni della scuola nella vita moderna* (Le rôle de l'école dans la vie moderne). — In : Rassegna della Istruzione Secondaria, n° 4, avr. 1969, pp. 121-127.

C'est en réalité le problème des examens — en général — qui est traité dans cet article. Il faut, pour juger de la capacité critique d'un adolescent, non pas se baser sur l'examen traditionnel, mais solliciter graduellement son « organisation mentale » en lui faisant dresser le bilan de ses acquisitions confrontées à la vie sociale et économique.

PAYS-BAS

Activités de l'Institut de polémologie de Groningen sous la direction du professeur B.V.A. Roeling. — In : *Onderwys en opvoeding*, n° 3, 1969, p. 62.

Actuellement, les collaborateurs de cet institut donnent des cours dans les écoles les plus diverses. Ils sont submergés de demandes d'informations et de matériel d'étude. Une commission travaille à la composition de matériel scolaire pour les écoles primaires, ainsi qu'à un livre d'étude pour les écoles secondaires. Il s'agit, non de polémologie proprement dite, mais d'orientation politique strictement neutre sur tout ce qui concerne les questions de guerre et de paix.

TCHECOSLOVAQUIE

CAPEK (Vratislav). — *Vyzkum znalosti historických fakt, historické ho porozumení, nazoru a postoju saku ve vyučování dějepisu.* (La vérification de connaissances des faits historiques, de la compréhension de l'histoire, des opinions et des attitudes des élèves dans l'enseignement de l'histoire dans la 9^e classe de l'école de base de neuf ans). — In : *Sborník pedagogické fakulty, historie*, 1968, pp. 111-155.

Analyse des résultats d'une enquête limitée à deux sujets d'histoire : 1) La lutte contre les occupants fascistes pendant la 2^e guerre mondiale ; 2) L'édification de la société socialiste en Tchécoslovaquie.

3. LANGUES ANCIENNES.

BELGIQUE

VANKENNE (L.). — *L'enseignement des langues anciennes, prise de conscience par l'homme de son être multidimensionnel.* — In : *Humanités chrétiennes*, 12^e année, n° 5, mai-juin 1969, pp. 497-509.

Plaidoyer pour les humanités gréco-latines qui bien comprises et bien menées répondent aux exigences de la formation de l'homme d'aujourd'hui et dont la philosophie a des accents très modernes.

FRANCE

Caesarodunum. — In : *Annales du centre régional de documentation pédagogique d'Orléans* n° 3, 1969, 266 p.

Bulletin spécial entièrement consacré à l'enseignement du latin : problèmes pédagogiques en France ; le latin en faculté ; le latin dans le secondaire ; le latin à l'étranger ; recherche sur la langue et la littérature latines ; travaux d'étudiants ; latin et civilisation romaine.

TCHECOSLOVAQUIE

BROZIK (Jaromir). — *Príspevek k vyučování latine* (Une contribution à l'enseignement du latin). — In : *Cizí jazyky ve škole*, n° 4, 1968-1969, pp. 173-176.

L'auteur explique comment il essaie de rendre les cours de latin plus intéressants et attirants. A côté de l'introduction habituelle à la culture latine, il s'efforce d'animer ses cours par le chant. Parallèlement avec des chansons latines (comme par exemple : *Gandeamus igitur*), il apprend aux élèves les traductions latines de certaines chansons populaires tchèques. L'effet comique et joyeux, provoqué lorsque l'on retrouve quelque chose de bien connu sous un aspect tout différent, stimule l'intérêt des élèves pour cette langue.

KOUTUN (Dr. Juraj). — **Humanitna vetva na gymnaziu** (La branche des humanités dans le gymnasium). — In : *Jednotna skola*, n° 1, janv. 1969, pp. 23-29.

Pourquoi la branche des humanités ? Place de l'option « humanités » dans le système de l'enseignement secondaire général. Le contenu de l'enseignement dans le gymnasium, section des humanités. Aspect évolutif et dynamique de la conception de la culture humaniste.

4. LANGUES VIVANTES.

NORVEGE **BARTVEDT** (A.). — **Engelsk pa o konomisk linje-teori og praksis** (L'anglais dans la section économique - théorie et pratique). — In : *Den hogre skolen*, n° 4, 1^{er} mars 1969, p. 153.

Les buts de l'enseignement de l'anglais. Le choix des textes. La place de l'enseignement de l'anglais commercial.

POLOGNE **SIENICKI** (W.). — **A propos du travail de l'enseignant**. — In : *Jezyki obce w skole Varsovie*, n° 1, 1968, p. 13.

La langue vivante doit être parlée. C'est le support de tous les autres apprentissages. Tableau des comparaisons langue parlée, langue écrite. Différences de lecture à voix haute et à voix basse. Exercices. Ce recueil apporte cinq fois par an des exercices concrets.

TCHÉCOSLOVAQUIE **CEJKA** (Frantisek). — **Gymnasia a cizi jazyki** (Les lycées et les langues étrangères). — In : *Cizi jazyky ve skole*, n° 5, 1968-1969, pp. 208-211.

L'auteur analyse les données déterminant l'enseignement des différentes langues étrangères dans les écoles secondaires. Il aborde notamment la question de la quantité des publications parues en diverses langues et constate une croissance rapide de l'importance de l'anglais et du russe au détriment des autres langues. Le pourcentage étant :

	1957	1965
L'anglais	43,6 %	67,2 %
Le russe	8,1 %	15,6 %
Le français	12,6 %	7,2 %
L'allemand	14,4 %	6,7 %
Les autres langues	21,3 %	3,3 %

STAVINHOVA (Zdenka). — **Hospitace na skole se specialni vyukou francouzsky** (Une visite dans une école avec l'enseignement spécial du français). — In : *Cizi jazyky ve skole*, n° 6/XII, 1968-1969, pp. 242-243.

Les élèves commencent à apprendre le français au cours de la 3^e année d'études primaires à raison de cinq heures par semaine. Sélectionnés sur la base d'une vérification préalable des aptitudes, ils n'apprennent pas de mots, mais assimilent les expressions nécessaires dans le contexte, et écrivent des textes, accompagnés de dessins, de marques de différentes couleurs, etc. L'enseignant peut donc pratiquement éliminer l'emploi de la langue maternelle.

5. LANGUE MATERNELLE ET GRAMMAIRE.

CANADA

ORCHARD (Elizabeth). — **To learn to read** (Apprendre à lire). — In : Education Canada, vol. 9, n° 1, mars 1969, pp. 30-34.

La province de Nouvelle Ecosse vient de créer un centre-modèle itinérant d'enseignement de la lecture. Ce « centre », un énorme camion, est équipé de tous les moyens et matériels d'enseignement modernes dont les services de recherche pédagogique ont prouvé l'efficacité.

Deux spécialistes de la lecture sont chargés d'aider le personnel enseignant (pendant des stages de deux à huit semaines) à déceler les difficultés particulières de certains élèves et à améliorer leurs méthodes d'enseignement. En même temps, ils aident le personnel à créer, si nécessaire, un service d'enseignement spécial de la lecture, pour les enfants en difficulté.

Le centre mobile possède plusieurs cabines permettant de faire effectuer diverses sortes d'exercices aux enfants, afin de déterminer les méthodes qui leur conviennent, selon l'âge et l'aptitude.

Des appareils de mesure permettent également de vérifier l'acuité visuelle et auditive des enfants.

DANEMARK

LUNDAHL (F.). — **Nyere tendenser i modersmalesundervisningen** (Nouvelles tendances de l'enseignement de la langue maternelle). — In : Skolnyt, n° 7, vol. 76, 31 mars 1969, p. 135.

L'importance capitale de l'enseignement de la langue maternelle. Le développement de la maturité des élèves. La révolution de l'enseignement des débutants.

FRANCE

Linguistique, grammaire et pédagogie. — In : Société Alfred Binet et Théodore Simon (Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale), n° 508, 1969, 45 p.

Il ne s'agit pas seulement d'apprendre à parler le code, il faut permettre à l'enfant de le vivre. Tout se passe souvent comme si la tâche de l'éducateur consistait à inculquer le répertoire lexical, c'est-à-dire à faire intérioriser à l'enfant un nombre suffisant de signes et la connaissance de leur relation mutuelle, alors que les liens avec la réalité, la liberté d'usage, la motivation d'assimilation doivent être les conditions premières d'une pédagogie rationnelle.

L'acquisition des signes et des formules doit venir compléter la béance d'un désir vécu, c'est-à-dire s'accorder à la maturation psychobiologique de l'enfant. C'est à ce niveau que le code linguistique doit s'articuler aux nécessités des programmes du code génétique.

Pour sentir vraiment la solidarité de la « forme » et du « fond », il faut être persuadé que les rapports entre la pensée et la langue sont plus étroits que ne laisse supposer l'enseignement traditionnel de la grammaire.

Un troisième article, intitulé « un exemple d'adaptation pédagogique des notions linguistiques » part d'une étude qui a pour but d'examiner la progression de l'apprentissage d'une espèce grammaticale, en l'occurrence « les mots de liaison », depuis le cours élémentaire première année jusqu'à la classe de troisième des lycées et collèges.

Cette étude démontre en conclusion la possibilité d'adaptation de ces théories aux

divers niveaux de la scolarité, des classes élémentaires à celles de la fin du premier cycle de l'enseignement.

6. MATHÉMATIQUES.

BELGIQUE **LIEVENS (J.). — La réforme de l'enseignement de la mathématique.** — In : Bulletin d'Information, 4^e année, n° 5, mai 1969, pp. 13-25.

Non seulement les mathématiques modernes unifient les différents domaines des mathématiques, mais elles leur proposent des concepts et des méthodes de travail communs. Leur valeur pédagogique est connue. Des commissions envisagent comment mettre sur pied la réforme. Il semble préférable de commencer en première année de l'enseignement secondaire. Cependant de nombreuses recherches sont encore nécessaires pour adapter cet enseignement à l'école.

FRANCE **Enseignement des mathématiques de la maternelle aux facultés.** — In : Bulletin de l'association des professeurs de mathématiques de l'enseignement public, n° 267, mars-avr. 1969, 179 p.

Compte-rendu de l'assemblée générale de 1969 à Besançon.

L'annonce de la création d'une Commission ministérielle de rénovation pédagogique dont l'une des missions serait d'élaborer une nouvelle Charte de l'enseignement élémentaire laissait espérer que le problème de l'enseignement mathématique à ce niveau allait être enfin clairement posé.

Dans ce compte-rendu apparaissent les démarches entreprises en vue de résoudre le problème de l'enseignement mathématique au niveau élémentaire.

L'enseignement de notions mathématiques au niveau élémentaire a un double objectif : il favorise une bonne structuration mentale, procure aux enfants un outil intellectuel utilisable dans les situations les plus diverses qu'ils rencontreront au cours de leur existence. Dans cette perspective l'acquisition de ces notions ne peut être faite par un enseignement dogmatique.

NORVEGE **HOLME (F.). — Matematikken i det nye gymnaset. Modernisering strukturering** (Les mathématiques dans le nouveau lycée. Modernisation, structures). — In : Den hogre skolen, n° 7, 15 avr. 1969, p. 318.

Comment moderniser les programmes de mathématiques dans le nouveau lycée. Le choix des opérations et des méthodes. Difficultés particulières pour les élèves.

SUEDE **FLENHAGEN (L.). — Lärare och elever i Imu** (Enseignants et élèves dans l'enseignement individualisé des mathématiques). — In : Skoldvärlden, n° 15, 23 mai 1969, p. 31.

L'adaptation du matériel au second cycle. Le contenu de l'enseignement. Points de vue des élèves. Rythme de travail, selon les aptitudes des élèves. Capacité des élèves à assumer leur responsabilité. Exercices pratiques.

SJOSTRAND (W.). — IMU-projektet är byggt på lösasand (Le projet IMU est construit sur du sable). — In : Skoldvärlden, n° 13, 25 avril 1969, p. 20.

Le projet d'enseignement individualisé des mathématiques. Avantages, inconvénients et critiques. Un matériel coûteux. L'insuffisance des expériences et le manque de base scientifique.

7. SCIENCES EXACTES.

GRANDE-BRETAGNE

BLACK (P.J.), OGBORN (J.M.). — Constructing a level physics course (Création d'un nouveau cours terminal de physique). — In : *Higher Education Journal*, printemps 1969, pp. 13-16.

Le programme-pilote de physique, niveau terminal secondaire de la fondation Nuffield est actuellement expérimenté dans 24 écoles. Ce programme est conçu de telle sorte que chaque sujet, ayant un intérêt en lui-même réagisse néanmoins sur les autres en élargissant le champ des questions. Le cours complet menant au baccalauréat (G.C.E.) doit s'étendre sur les deux années secondaires. Seul le cours de la première de ces années est actuellement expérimenté.

Mais, tandis que le nouveau programme s'implante dans les écoles, il faut éviter qu'il entraîne un nouveau dogmatisme freinant son évolution. Les parties du cours nécessitant une information très à jour devront être continuellement remaniées en fonction du progrès scientifique. Les autres parties pourraient être révisées par des groupes de physiciens de l'enseignement et de l'industrie.

LEWIS (Edith A.). — Nuffield and biology teaching (Nuffield et l'enseignement de la biologie). — In : *Higher Education Journal*, printemps 1969, pp. 22-25.

La recherche biologique connaît un essor extraordinaire en ce qui concerne la génétique, la biologie de la cellule, la microbiologie, la physiologie végétale et animale. Il est donc nécessaire d'introduire de façon systématique — et non pas intermittente comme c'est actuellement le cas — la biologie dans le programme des classes secondaires et d'en faire une option au baccalauréat.

La Fondation Nuffield vient de publier de nouveaux manuels pour les cinq premières années du secondaire, accompagnés de listes de matériel audio-visuel pour cette matière et de nombreuses illustrations. Les titres des manuels sont les suivants : I — Les choses vivantes : introduction ; II — Les processus de la vie ; III — La conservation de la vie ; IV — Les choses vivantes en action ; V — La reproduction.

Technologie de l'éducation.

DANEMARK

Lysavis og skrivemaskine I 1, klasse (Journal lumineux et machine à écrire dans la 1^{re} classe). — In : *Folkeskolen*, n° 15, vol. 86, avr. 1969, p. 735.

Description de l'utilisation du journal lumineux dans l'enseignement des débutants. Le recours à la machine à écrire pour apprendre à lire. Problèmes et résultats.

FRANCE

Technologie de l'éducation. — Dynamique du groupe, non directivité. — In : *Bulletin du Centre régional de documentation pédagogique de Bordeaux*, mai 1969, 78 p.

S'il ne paraît pas souhaitable de rechercher un compromis diffus entre la technologie de l'éducation et l'enseignement non directif, il serait utile de considérer leur complémentarité et d'établir ce qui, dans l'acte éducatif, relève de la technologie, et ce qui au contraire peut être facilité par des attitudes non directives, alors que le plus souvent chacune de ces voies est considérée comme exclusive et présentée comme la solution moderne totale des problèmes d'éducation.

Problèmes que posent la technologie de l'éducation, l'enseignement programmé, la dynamique de groupe, la non-directivité et les applications des méthodes non directives qui s'inspirent du courant psychosociologique et cherchent à établir un nouveau rapport maître-élève.

GRANDE-BRETAGNE

CHURCH (Michaël). — *Museums as classrooms (Les musées-écoles)*. — In : *The Teacher*, 2 mai 1969, p. 21.

Plusieurs districts scolaires ont instauré des services de liaison entre les écoles et divers musées, ce qui permet de réaliser certains cours d'histoire ou de sciences naturelles en utilisant directement les collections d'objets et de documents.

ITALIE

GROPPO (Mario). — *Ricerca sperimentale sulla istruzione programmata* (Recherche expérimentale sur l'instruction programmée). — In : *Orientamenti Pedagogici*, n° 91, jan.-févr. 1969, pp. 47 à 71.

L'objectif fondamental de cette recherche est de mesurer les différentes formes d'acquisition en fonction des méthodes diverses de présentation du matériel verbal.

NORVEGE

RUGE (H.). — *Automatick databehandling i gymnasiet* (Le traitement de l'information au lycée). — In : *Den Høgre Skolen*, n° 3, 15 févr. 1969, p. 95.

Les expériences concernant l'enseignement de l'informatique dans un lycée. L'informatique et les mathématiques. L'utilité pratique pour les élèves. La modification de l'enseignement traditionnel.

PAYS-BAS

Automatisering en personeel (Automatisation et personnel). — In : *Documentatieblad*, n° 4, 1969, p. 158.

On constate un manque de personnel pour l'utilisation de machines électroniques, malgré les efforts des écoles moyennes et supérieures de l'enseignement économique et administratif, ainsi que des universités et hautes écoles. Manque de diplômés des écoles techniques supérieures. La demande d'ingénieurs est relativement moins urgente.

GELDER (L. Van). — *Bezinning op positie en taak* (Réflexions sur la position et la tâche). — In : *Onderwys en Opvoeding*, n° 3, 1969, p. 51.

Nécessité d'une publicité beaucoup plus efficace pour rendre accessibles les résultats des recherches et les méthodes. Manque étonnant d'information concernant les nouveaux développements dans le domaine de l'enseignement.

POLOGNE

KROLEWSKI (J.). — *Esprit inventif dans le corps des écoles supérieures*. — In : *Zycie Szkoly Wyzszej*, n° 10, 1968, Varsovie, p. 76.

Tableau des inventions présentées en Pologne par les différentes écoles polytechniques. Protection des inventions : brevets et brevets. Recherches sur le développement de l'esprit inventif. Nécessité d'une organisation.

La télévision au service du perfectionnement. — In : Informations universitaires et professionnelles internationales, suppl. mai 1969, pp. 1-2.

Des cours de télévision d'une demi-heure s'étendant sur deux ans, ponctués de devoirs et d'examens permettent aux adultes d'obtenir une qualification pour les carrières moyennes dans l'économie et l'administration sans interrompre leur activité professionnelle. Toutes les trois semaines, les élèves d'un district se retrouvent à un point central de celui-ci pour discuter avec les professeurs spécialisés. Sur les 13 millions d'habitants qui pourraient atteindre ces émissions, 30 000 personnes se sont fait inscrire aux cours, mais 35 % seulement ont la ferme intention de passer l'examen final. 12 % choisissent parmi les matières celles qui les intéressent le plus.

SUEDE

Varvdeklarerade läromedel kan bli verklighet (Des moyens d'enseignement avec déclaration de garantie peuvent devenir une réalité). — In : Skolvärlden, n° 7, 21 févr. 1969, pp. 12-13.

Points de vue sur la systématisation des moyens d'enseignement. Possibilités de rationalisation et d'économie. Principales exigences concernant les moyens d'enseignement.

TCHÉCOSLOVAQUIE

BAJCSY (Julius). — **Vyuzitie počitacov pre pedagogicke učely v praxi** (L'utilisation de calculateurs électroniques dans la pratique pédagogique). — In : Jednotna škola, déc. 1968, n° 10, pp. 904-909.

L'utilisation de calculateurs électroniques dans l'enseignement programmé et les problèmes qui y sont liés. Les perspectives de l'emploi de calculateurs dans la pédagogie en général.

UNION SOVIÉTIQUE

ARSEN'EV (A.M.). — **Skola i sovremennaja naucno-techničeskaja revoljucija** (L'école et la révolution scientifico-technique contemporaine). — In : Sovetskaja Pedagogika, n° 1, janv. 1969, pp. 16-29.

Problèmes de modernisation des méthodes et des formes actuelles de l'enseignement en Union Soviétique.

Vie scolaire.

DANEMARK

SVENDSEN (N.W.). — **Elevdemokratie - pa en anden made** (Démocratie à l'école d'une façon différente). — In : Folkeskolen, n° 17, 2 mai 1969, p. 886.

L'activité des conseils de classe. Création d'une assemblée des élèves. L'institution de commissions spécialisées, les groupes d'intérêt. Le contact avec les parents et les enseignants.

ESPAGNE

ALCARAZ LLEDO (Maria-Josefa). — **Actividades dirigidas y actividades autonomas en la escuela unitaria** (Activités dirigées et activités autonomes dans l'école unitaire). — In : Vida escolar, n° 109-110, mai-juin 1969, pp. 23-28.

Sur le plan des moyens, cette pédagogie exige la participation parce qu'elle est une optique philosophique centrée sur la personne. La formation s'acquiert, mais ne se

reçoit pas. Les méthodes pédagogiques doivent être, en premier lieu et surtout, actives, basées sur une expérience personnelle visant à renforcer l'exploitation des réalisations sociales. Le contenu de l'enseignement n'est plus qu'un support pour le travail de formation de l'intelligence et de la personnalité, qui est l'objectif essentiel de l'éducation.

ESCOLANO (Augustin). — **El consejo escolar y mejoramiento organizativo de nuestras Instituciones educativas** (Le Conseil scolaire et l'amélioration de l'organisation de nos institutions pédagogiques). — In : *Vida escolar*, n° 108, avr. 1969, pp. 6-10.

L'activité du Conseil est bien souvent davantage une question de relations humaines que d'attributions légales. Le proviseur s'appuie sur l'opinion des professeurs. Son rôle est celui d'un catalyseur.

FINLANDE

Synpunkter pa skoldernokrati (Points de vue sur la démocratie à l'école). — In : *Skolnytt*, n° 5, 28 févr. 1969, p. 80.

Les connaissances et la démocratie sociale. Le champ limité du pouvoir de décision des élèves. L'âge et le niveau de développement des élèves. Le sens de la responsabilité. Les rapports entre enseignants et élèves.

FRANCE

L'organisation de l'année, de la semaine et de la journée scolaire. — In : *Bulletin mensuel du Syndicat national de Collèges*, n° 163, mai 1969, p. 29-53.

L'enquête réalisée par le Syndicat national des Collèges fait apparaître que la majorité des personnes consultées souhaite :

1°) Que l'horaire de la journée scolaire dans le premier cycle de second degré s'étale entre 9 h et 12 h pour les classes de sixième et cinquième (éventuellement entre 8 h et 12 h pour les classes de troisième et quatrième) et que les matinées soient consacrées dans toute la mesure du possible aux disciplines de base (mathématiques, français, langues vivantes) ; entre 14 et 16 ou 17 h chaque après-midi et qu'en outre, en dehors de l'horaire officiel d'enseignement, des heures d'activités socio-culturelles soient prévues ; 2°) que des études dirigées comprises dans l'horaire ou données en dehors de celui-ci, mais en tout état de cause avant 18 h, soient permises si les circonstances locales l'exigent ou si le conseil d'administration en admet le bien-fondé ; 3°) qu'enfin des cours de rattrapage soient prévus et autorisés dans les limites qu'il reste à fixer.

Ces dispositions supposent : des classes de 24 élèves (en cas de pénurie de locaux) ; des installations sportives en nombre suffisant ; des crédits pour les activités socio-culturelles ; des crédits pour les heures supplémentaires nécessitées par la mise en application d'un tel programme ; une grande fermeté des pouvoirs publics en ce qui concerne l'organisation des transports scolaires, car, dans ce domaine, le concours du secteur privé s'est révélé un échec quasi général. La formule du car intercommunal serait la moins mauvaise et la moins onéreuse pour les collectivités locales et les familles.

La relation maître-élèves. — In : *Cahiers pédagogiques*, n° 81, mars 1969, 104 p.

Quel type de relation se trouve introduit par l'organisation traditionnelle de la classe et par l'institution scolaire dans son ensemble ? Si l'on souhaite modifier les relations en milieu scolaire, comment et en quel sens faut-il modifier préalablement ce milieu scolaire ?

D'emblée, dès l'instant où le contact s'établit, la position de supériorité de l'ensei-

gnant structure la situation, et c'est à l'intérieur de cette inégalité que va se nouer et se développer le rapport avec les élèves. Le maître est, à la fois, la représentation de l'autorité, l'incarnation du savoir et de l'état adulte.

Une analyse des relations éducatives dans la classe ne doit pas exclure l'étude des relations des élèves entre eux ainsi que les relations des élèves avec l'école et avec le monde.

Ce qui caractérise le système des communications dans une classe, c'est l'interférence assez complexe de deux circuits : un circuit vertical (maître-élève) et un circuit horizontal (la communication des élèves entre-eux). Comment s'articulent cette communication verticale et cette communication horizontale ? Plusieurs schémas qui correspondent à diverses méthodes et attitudes pédagogiques sont étudiés.

Finalement, partant de ces données et de ces études, l'analyse des conditions d'évolution pose le problème de la possibilité du dialogue, de la méthode non directive et la nécessité de remettre en question la conception de la relation éducative chez les enseignants.

ITALIE

CIRILLO DEL VECCHIO (L.). — De doposcuola : mezzo per risolvere le difficoltà scolastiche (L'après-classe comme moyen pour résoudre les difficultés scolaires). — In : Scuola e Famiglia, n° 1, 1969, pp. 44 à 48.

Quelques cas montrent à quel point cette expérience a permis de nouveaux rapports entre le maître et les études considérées difficiles.

MARCANTONIO (A. di). — Posizione e funzioni della associazioni di studenti nella scuola secondaria (Positions et fonctions des associations d'élèves dans l'école secondaire). — In : Cultura e Scuola, juill.-sept. 1969, pp. 152 à 170.

Problèmes techniques, juridiques et psychologiques posés par les associations. Thèses sur la presse étudiante.

TCHÉCOSLOVAQUIE

KACANI (Dr. Vladislav). — Sociálne postoje zŕakov a štruktúra triedného kolektívu (Les attitudes sociales des élèves et la structure de la collectivité d'une classe). — In : Jednotna škola, n° 8, oct. 1968, pp. 689-703.

Les idées et les opinions des élèves sur la vie collective ; leurs rapports avec la collectivité de la classe, éventuellement avec des groupes particuliers, leurs causes ; rôle de l'amitié dans la formation des rapports sociaux des élèves ; analyse de la structure interne des petits regroupements dans la classe et en dehors d'elle du point de vue de l'éducation vers le collectivisme.

UNION SOVIÉTIQUE

BARŠEVSKAJA (E.P.). — Vospitanie navykov kollektivnogo truda y mladsih škol'nikov (La formation des habitudes du travail collectif chez les écoliers). — In : Sovetskaja Pedagogika, n° 2, févr. 1969, pp. 80-85.

Évaluation des observations effectuées à ce sujet par les collaborateurs de l'Institut Pédagogique National à Rostov-na-Don.

Docimologie, examens, échecs scolaires.

AUTRICHE

BERGER (Dr. W). — *Gedanken zur Reform der Reifeprüfung* (Réflexions concernant la réforme du baccalauréat). — In : *Erziehung und Unterricht*, 119^e année, n° 4, avr. 1969, pp. 217-226.

Se référant aux études faites par l'O.C.D.E., l'auteur propose de réformer le baccalauréat actuel, ambigu comme tous les baccalauréats européens puisqu'il confond deux fonctions différentes : le contrôle du niveau des connaissances organisées et la reconnaissance de l'aptitude à poursuivre des études supérieures. Aussi semblerait-il souhaitable de dédoubler ces fonctions et d'établir deux examens : un premier examen à l'issue de la 10^e année scolaire. Il remplirait la première fonction et ouvrirait accès sur le monde du travail et le second examen à l'issue de la 13^e année scolaire qui couronnerait un cycle d'études préparatoires à l'enseignement supérieur. Il faudrait remanier en conséquence l'ancien baccalauréat qui conduirait alors directement à l'enseignement supérieur.

ETATS-UNIS

TURNER (William E.). — *A plan to appraise individual progress for continuous learning* (Un projet d'évaluation des progrès dans l'enseignement continu). — In : *The Elementary School Journal*, mai 1969, pp. 426-430.

Evaluer les progrès individuels de chaque élève dans une classe de taille normale où chaque enfant suit à son propre rythme intellectuel semble une tâche impossible. Le moyen de l'ordinateur ne peut résoudre le problème, car il concerne un nombre trop limité d'établissements. Le procédé le plus efficace consiste à réunir les élèves en petits groupes de niveaux et d'aptitudes similaires (et non de même âge) et d'établir un rapport annuel et un graphique mettant en évidence les progrès accomplis, les étapes franchies par l'élève, en tenant compte des résultats des tests de connaissance passés durant l'année scolaire. Les étapes de l'enseignement doivent être organisées dans un ordre normalisé, afin de permettre au prochain professeur, voire au nouvel établissement fréquenté par l'enfant, de voir immédiatement où placer l'élève dans le cycle des études.

FINLANDE

Dyster statistik över misslyckanden (Statistiques sombres relatives aux échecs). — In : *Skolnytt*, n° 8, vol. 76, 15 avril 1969, p. 155.

Quelles sont les véritables raisons pour lesquelles des élèves abandonnent leurs études en cours ? Comment réduire le nombre des échecs ? La création de cours à des niveaux de difficulté différents.

FRANCE

Le baccalauréat de 1968... et les baccalauréats futurs. — In : *Revue de l'enseignement philosophique*, n° 4, avr.-mai 1969, pp. 40-84.

Le questionnaire sur le baccalauréat, publié en 1968 par la *Revue de l'enseignement philosophique* avait surtout pour but l'élaboration d'une plateforme qui représente l'opinion générale des professeurs de philosophie, dûe à leur réflexion et à leur expérience, en vue d'une réforme du baccalauréat.

Le rapport est constitué à l'aide des contributions de 22 personnes seulement et comporte l'analyse des points suivants : 1) Comment le baccalauréat 1968 s'est-il passé en fait ? Observation sur ses ressemblances avec les baccalauréats précédents ; 2) Observations sur ce qu'il avait d'exceptionnel ; 3) Réflexion en vue d'une réforme du baccalauréat.

HONGRIE **KISS (A.). — A szamonkérés tronfosztasa** (Le détronement de l'interrogation). — In : Köznevelés, n° 5, 7 mars 1969, pp. 16-18.

Contribution à la discussion d'une réforme des formes et des méthodes du contrôle des connaissances dans les écoles hongroises.

ITALIE **CALONGHI (L.). — La valutazione dei saggi : valutazioni intuitive** (La notation des rédactions : notations intuitives). — In : Orientamenti pedagogici, n° 92, mars-avr. 1969, pp. 231 à 255.

Catalogue de différentes méthodes permettant de corriger les dissertations en langue maternelle et jugement critique sur chacune d'elles.

PAYS-BAS **BORDEWYK (W.). — Probleem van de Mammoetwet : inrichting van eindexamens** (Un problème de la loi Mammouth : l'organisation des examens terminaux). — In : Onderwys en Opvoeding, n° 2, 1969, pp. 61-63.

La loi Mammouth peut servir de catalyseur en raison des problèmes inattendus qu'elle suscite. Proposition de diviser l'examen final en deux parties : a) un examen centralisé par épreuves écrites ; b) un examen dans chaque branche sous la responsabilité de l'école.

REPUBLIQUE FEDERALE ALLEMANDE **ROTH (H.). — Erziehung als Umgang mit der Angst** (L'éducation et ses rapports avec la peur). — In : Die deutsche Schule, 61^e année, n° 4, avr. 1969, pp. 190-196.

Il n'y a pas que la politique pour exploiter la peur. L'éducation le fait aussi. Reproche, punition, menace, être méconnu, être isolé, ne pas être admis engendrent la peur. Utiliser cette arme en éducation, c'est utiliser un instrument de puissance irrationnel qui peut empêcher le développement de l'aptitude de l'enfant à se conduire selon la raison. L'éducateur devrait donc éviter d'y recourir.

SUEDE **ERNESTAM (S.). — Betygsförbistring pa gymnasiet** (Problèmes de notation au lycée). — In : Skolvärlden, n° 7, 21 févr. 1969.

Le problème de plus grave rencontré dans le nouveau lycée : la notation. Injustices et erreurs du système actuel. Les problèmes particuliers posés par l'enseignement dans les petits groupes. L'échelle de notation.

Hur mycket betyder de centrala proven ? (Quelle est l'importance des épreuves centrales ?). — In : Skolvärlden, n° 6, 14 févr. 1969, p. 20.

La place des épreuves centrales communes à l'ensemble du pays dans le contrôle continu des connaissances à l'école. Répartition des notes à l'échelle nationale et à l'échelle de la classe. Notes préliminaires et notes définitives.

SUISSE **Notation et passage d'un type d'enseignement à un autre.**

Il est extrêmement difficile de donner une image globale de la Suisse, pays composé de 25 cantons et demi-cantons autonomes et de 3 ethnies différentes.

Aussi les modalités d'appréciation des aptitudes et des connaissances varient-elles beaucoup d'un canton à l'autre.

Généralement, l'échelle des notes s'étend de 1 à 6, 6 étant la meilleure note. C'est dans l'enseignement primaire que les différences entre les cantons sont les plus marquées. A Bâle-Ville, contrairement à Bâle-Campagne qui suit la règle générale, les notes varient de 5 à 1, 1 étant la meilleure note. La même situation se retrouve dans trois autres cantons. Dans l'Argau par contre, l'échelle s'étend de 1 à 4 et dans le canton de Vaud de 1 à 10. Ces particularités ne sont pas faites pour faciliter l'évaluation de l'élève qui séjourne successivement dans plusieurs cantons au cours de sa scolarité.

De nombreux pédagogues suisses souhaiteraient une notation unifiée allant de 1 à 10. Les bulletins scolaires qui portent une appréciation uniquement chiffrée sont établis en général chaque semestre, mais ils peuvent l'être chaque trimestre ou même chaque semaine, selon les cantons. Le plus souvent une fois par an, les parents reçoivent un carnet contenant l'appréciation portée sur l'enfant. A Fribourg, ces carnets sont hebdomadaires. Mais leur importance est limitée. Dans le canton de Vaud par exemple leur valeur n'est que consultative : ce sont les résultats chiffrés qui déterminent la promotion ou l'échec. Cependant une révision est en cours.

L'entrée à l'école primaire se fait généralement avec l'accord du médecin scolaire et souvent aussi du psychologue scolaire dont les effectifs sont actuellement peu nombreux. Cependant, dans certains cantons, comme dans celui de Vaud, l'enfant n'est examiné ni par l'un ni par l'autre.

Les examens de passage entre le primaire et le secondaire ont tendance à disparaître, mais il en subsiste quelquefois des traces : l'enfant peut être examiné dans deux ou trois matières. A Neuchâtel, des épreuves de connaissances et des tests psychologiques viennent compléter les indications fournies par les notes scolaires. Dans le canton de Zurich on ne passe pas d'examen quand les résultats sont bons. A Genève, dans le cycle d'orientation, les informations données par les tests psychologiques ne peuvent empêcher le passage autorisé par les notes scolaires.

TCHECOSLOVAQUIE

LUKES (Dr. Anton). — *Uspesnost absolventov svs na prijimacich skuskach z chémie na Pr fuk v Bratislave v sk r 1968-1969* (Les résultats des examens d'admission de chimie à la Faculté de Sciences de l'Université de Bratislava, session 1968-1969). — In : *Jednotna skola*, n° 3, 1969, pp. 221-239.

Une analyse des résultats d'un examen d'admission permettant d'apprécier la qualité de l'enseignement de chimie dans les écoles secondaires et son efficacité en vue des études spécialisées. Les résultats d'un test didactique de chimie. Comment améliorer l'exactitude et la justesse des examens d'admission et du contrôle de connaissances en général.

MERTA (Engelbert). — *Pokus o zjistení predpokladu pro jazykove studium* (L'examen d'aptitudes pour l'étude des langues). — In : *Cizi jazyky ve škole*, n° 5, 1968-1969, pp. 211-214.

L'expérience d'un test psycho-linguistique subi par un groupe de personnes entre 30 et 45 ans à l'université de Brno. La première partie du test était orientée à la mémoire mécanique, la deuxième à l'enchaînement logique des mots, la troisième examinait l'ampleur du vocabulaire et la quatrième vérifiait la capacité de comprendre les phrases enregistrées sur une bande magnétique.

MICHALICKA (Dr. M.). — *Pedagogické testy a problémy jejich pouziti v pedagogické praxi* (Les tests pédagogiques et les problèmes de leur utilisation dans la pratique pédagogique). — In : *Pedagogika*, n° 1, 1969, pp. 91-101.

Les tests pédagogiques non standardisés : a) les tests des réponses ; b) les tests

d'information objective. Les tests pédagogiques standardisés : a) administration des tests pédagogiques ; b) objectivité des tests pédagogiques ; c) valeur formelle des tests pédagogiques.

Les méthodes d'appréciation de la valeur des tests : la méthode des tests répétés et la méthode des tests parallèles.

SLIK (Vladimir). — *Pruzku m znalosti uchazecu o studium dejepisu na pf v praze* (Le contrôle de connaissance des candidats à l'admission à la Faculté Pédagogique — section histoire — à Prague). — In : *Sbornik pedagogickej fakulty, historie*, 1968 pp. 53-79.

La composition et la structure du test présenté aux candidats. Les principaux critères de jugement des candidats : connaissances de la périodicité de l'histoire ; capacité d'effectuer l'analyse d'une réalité historique.

STEPANOVIC (Rudolf Dr.). — *Prispevok k funkcii a druhom preverovania vedomosti* (La fonction et les modes de la vérification des connaissances). — In : *Jednotna skola*, n° 10, déc. 1968, pp. 878-888.

Analyse des différentes fonctions de la vérification des connaissances : gnoséologique et didactique ; contrôle et information ; éducation et motivation ; diagnostique et pronostique ; régulation et sélection.

Administration, planification, coût de l'enseignement.

ETATS-UNIS

BUCKLEY (W.E.). — *Investment in Education. Reflections on a U.S. exchange* (Investissement dans l'enseignement. Réflexions sur une mission aux Etats-Unis). In : *The Technical Journal*, mai 1969, pp. 9-13.

Le point de vue d'un professeur britannique de l'enseignement technique sur les systèmes d'éducation et de formation professionnelle employés aux Etats-Unis après un voyage dans le cadre des échanges entre professeurs de l'enseignement technique. Description de la structure générale de l'éducation primaire, secondaire et supérieure. Evocation du problème des échecs au niveau universitaire. Le « rattrapage » des étudiants ayant échoué à la licence par une formation de technicien.

L'auteur de l'article conclut que les Américains ont foi en l'investissement massif dans l'éducation pour parvenir au succès économique.

ITALIE

SALERNO (Maximiliano). — *Sulla ripetenza* (Sur le redoublement). — In : *Cultura e Scuola*, juil-sept. 1968, pp. 170-188.

Problèmes que pose le prolongement de la durée des études. La programmation scolaire doit affronter le problème qui est au centre du développement de l'école.

REPUBLIQUE FEDERALE ALLEMANDE

Bildungspolitische Kompetenzen für den Bund ? Verfassungsänderung in Sicht (Compétences pour le Bund dans le domaine de l'enseignement ? Une révision de la constitution est envisagée). — In : *Bildung und Erziehung*, n° 4, 1969, pp. 1-7.

La mise en place d'un enseignement moderne qui nécessite une planification et un financement à l'échelon national se heurte à l'obstacle de l'autonomie des Länder.

Les compétences de l'Etat fédéral (Bund) devraient être élargies. Une compétence-cadre concernant « les principes généraux de l'enseignement supérieur » semble pouvoir être adoptée par les Länder. Par la suite, une commission Bund-Länder pour la planification de l'enseignement pourrait être créée.

SUEDE

ENGELHARDT (J.). — Skolereformer skal vaere økonomisk konsoliderede (Les réformations doivent être consolidées du point de vue économique). — In : *Folkeskolen*, n° 4, vol. 86, 31 janv. 1969, p. 140.

Les crédits nécessaires pour entreprendre une réforme scolaire. La recherche pédagogique. Rationalisation de l'enseignement.

EUROPE

Sixième Conférence des ministres européens de l'Education.

Sous la présidence de M. Edgar Faure, la sixième Conférence des ministres européens de l'Education s'est tenue au Château de Versailles, du 20 au 22 mai 1969.

Le thème de la conférence était « L'éducation pour tous » et c'est dans cette perspective que les ministres de 21 pays se sont efforcés de déterminer les moyens de permettre à tous les enfants, quelles que soient leurs capacités et leurs origines sociales et culturelles, de bénéficier pleinement de l'enseignement.

Des rapports avaient été préparés par les délégations du Royaume-Uni et de la France :

- « Les besoins éducatifs des jeunes moins doués par les études abstraites avec accent sur les dernières années de scolarité », présenté par M. Edward Short, secrétaire d'Etat à l'Education et à la science, Royaume-Uni ;
- « L'école maternelle et l'école élémentaire face aux exigences de l'éducation pour tous », présenté par Edgar Faure, ministre français de l'Education nationale.

I. Education pré-scolaire et enseignement élémentaire.

Les ministres ont constaté que tous les pays accordent une importance croissante à l'éducation pré-scolaire et ont préconisé que cette forme d'éducation soit développée au moyen de la mise en commun des expériences acquises dans les divers pays. Ils ont estimé que l'éducation pré-scolaire constitue un moyen de compenser les déficiences éventuelles de la famille de l'enfant ou de son milieu socio-culturel.

Les ministres ont souligné que l'enseignement élémentaire doit développer chez l'enfant la curiosité, le goût de la création, l'autonomie, le faire participer à sa propre éducation et faciliter ainsi la préparation des enfants à la vie en société en donnant priorité à l'éducation sur l'instruction et en favorisant l'épanouissement de la personnalité et des qualités humaines, indépendamment des préoccupations d'ordre économique et professionnel.

II. Dans leur résolution consacrée à l'éducation des jeunes moins doués pour les études abstraites.

Les ministres ont affirmé que le système scolaire doit permettre à tous les enfants de se développer pleinement, quels que soient leurs capacités, leurs intérêts et leurs besoins. Ils ont déploré toute tentative visant à mettre l'enseignement au service exclusif du développement des capacités purement scolaires ainsi que l'esprit de compétition qui en résulte. Ils ont en outre déploré les conséquences d'une sélection

trop précoce vers les diverses formes de l'enseignement secondaire, étant donné qu'une telle sélection ne peut qu'aggraver l'importance des facteurs sociaux. Ils ont de plus affirmé, à ce propos, qu'aucun enfant ne devrait être ainsi pénalisé à cause de ses origines sociales.

Les ministres ont reconnu qu'un système d'enseignement secondaire global et non sélectif, offrant aux élèves ayant des aptitudes différentes et provenant de milieux sociaux différents les plus larges possibilités de participer à des activités communes, constitue un moyen d'atteindre cet objectif. Les ministres ont reconnu la nécessité de mettre constamment à jour les programmes et les systèmes d'examen à tous les niveaux de l'enseignement et ont insisté sur les possibilités de développer les capacités des enfants moins doués que fournissent les méthodes pédagogiques modernes.

Les ministres ont de même souligné le rôle de plus en plus important des enseignants. La formation professionnelle de ceux-ci doit tendre essentiellement à les rendre capables non seulement d'inculquer des connaissances aux élèves, mais également d'aider leurs élèves à atteindre le plein épanouissement de leur personnalité.

III. Perspectives de la politique de l'éducation.

A propos des perspectives de la politique de l'éducation, ils ont estimé, tout d'abord, que chaque enfant devrait avoir la possibilité de suivre un enseignement d'une durée de 11 à 12 ans fondé sur un large programme commun. La spécialisation devrait intervenir le plus tard possible et le système devrait demeurer aussi souple que possible afin de laisser ouvertes les options sur les plans scolaire et professionnel.

En réponse à la déclaration du ministre suédois sur le rôle de l'école dans la formation du futur citoyen, la conférence a souligné qu'il importe que les élèves participent à l'élaboration des décisions relatives aux activités scolaires.

Ils ont constaté les répercussions de l'évolution du système scolaire sur l'enseignement post-secondaire et sont convenus qu'il faut étudier de toute urgence les divers modèles d'enseignement post-secondaire susceptibles de satisfaire les besoins futurs de la société et d'assurer la formation de l'homme.

Après avoir pris connaissance d'une enquête préparée par les professeurs E. Egger, R. Girod, et L. Pauli sur les élèves défavorisés et moins doués, ainsi que d'un rapport de synthèse de l'O.C.D.E. sur « l'éducation pour tous », les ministres ont estimé que les bouleversements subis par l'enseignement dans tous les pays membres ont des origines communes et que, compte-tenu des ressources limitées dont dispose chaque pays, il est indispensable d'intensifier la coopération internationale en fonction des besoins prioritaires, afin de satisfaire pleinement les exigences des pays membres en matière d'éducation.

Enfin, les ministres ont demandé que soient étudiés les moyens d'harmoniser les points d'évolution majeurs de l'éducation en Europe et que soient examinées les possibilités de faciliter la recherche de priorités communes en matière d'éducation et la coordination des activités des organisations internationales.

Jean Knapp, directeur de la Coopération internationale au ministère français de l'éducation nationale, avait présenté le rapport établi par le secrétariat de la Conférence sur les suites données aux résolutions des conférences antérieures par le Conseil de l'Europe, l'O.C.D.E., et l'Unesco.

Formation - recrutement - perfectionnement - statut des maîtres.

AUTRICHE

WEISS (Dr. R.). — Uber die Berufswahl unseres Lehrenachwuchses (Le choix de la profession d'instituteur). — In : *Erziehung und Unterricht*, 119^e année, n^o 4, avr. 1969, pp. 228-241.

Une enquête a montré que les élèves qui avant la réforme voulaient devenir instituteurs entraient à l'école normale dès la fin de la scolarité obligatoire et n'ayant pas été en contact avec d'autres modèles de maître, trouvaient attirant de s'identifier au modèle qu'ils avaient connu. On ne retrouve plus ce mobile chez les élèves-maîtres bacheliers. Ils se plaignent d'une baisse de prestige de la fonction enseignante, ce qui est faux. Il faudrait lutter contre l'idée que cette profession est une vocation et la considérer comme une profession parmi d'autres, la présenter au public sous un jour attrayant pour attirer de nouveau les jeunes. Sinon, comment lutter contre la pénurie d'instituteurs que l'amélioration pédagogique, apportée par la réforme, ne fera qu'aggraver ?

FRANCE

Personnel enseignant : professeurs d'enseignement général de collège.

Un corps académique de professeurs d'enseignement général de collège vient d'être créé. Ses membres sont appelés à exercer dans les collèges d'enseignement général et dans les collèges d'enseignement secondaire ; ils assureront un enseignement dans deux, ou éventuellement, trois disciplines.

Ce statut prévoit un recrutement diversifié :

- instituteurs et institutrices titulaires, pourvus du baccalauréat et justifiant de trois années d'exercice effectif,
- élèves-maîtres des écoles normales, pourvus du baccalauréat,
- autres candidats ayant subi avec succès les épreuves sanctionnant la 1^{re} année du 1^{er} cycle d'enseignement supérieur, dans les spécialités désignées par arrêté du ministre de l'Éducation nationale.

Les candidatures seront examinées chaque année au siège de l'académie et à la diligence du recteur, par une commission. Les candidats inscrits sur la liste d'aptitude seront nommés en qualité d'élèves-professeurs dans un centre de formation.

Les élèves-professeurs prépareront le certificat d'aptitude au professorat d'enseignement général de collège pendant une période dont la durée est fixée à 3 années (deux années seulement pour les candidats ayant déjà subi avec succès les épreuves de la 1^{re} année du 1^{er} cycle de l'enseignement supérieur).

Les élèves-professeurs recevront une formation bi-valente conduisant au niveau de la fin du 1^{er} cycle de l'enseignement supérieur, formation sanctionnée par les épreuves de la 1^{re} partie du certificat d'aptitude au professorat d'enseignement général. Les élèves admis aux épreuves de cette première partie seront ensuite nommés en qualité de professeur-stagiaire, et bénéficieront, pendant la troisième année, d'une formation pédagogique théorique et pratique conduisant aux épreuves de la 2^e partie du Certificat d'aptitude.

Ce statut met fin au recrutement et à la formation jusqu'alors disjointes des professeurs du 1^{er} cycle. C'est le premier statut de personnel enseignant pris en application du statut général des fonctionnaires du 4 janvier 1959. Il traduit le souci du ministère de l'Éducation nationale de porter à trois ans la formation de ces professeurs, et constitue une première étape dans la réforme des modalités de formation

des professeurs du second degré. Il permet l'accès à ce corps non seulement des instituteurs, mais aussi des élèves-maîtres et des étudiants. C'est enfin le premier statut de fonctionnaire de l'Etat constitué en corps académique, dont la gestion sera intégralement assurée par les recteurs.

HONGRIE

BENKO (I.). — Miért nem olvasnak a pedagógusok ? (Pourquoi les enseignants ne lisent-ils pas ?). — In : *Köznevelés*, n° 4, 21 févr. 1969, pp. 17-18.

Les causes matérielles et intellectuelles de l'insuffisance de la culture générale et des connaissances professionnelles de certains enseignants hongrois.

POCSAI (L.). — Az Igazgató valoban vezető legyen (Le directeur doit être vraiment un dirigeant). — In : *Köznevelés*, n° 4, 21 févr. 1969, pp. 20-21.

Problèmes de la réforme de la gestion des établissements scolaires hongrois. Les tâches nouvelles des directeurs d'écoles.

ITALIE

PROVERBIO (G.). — L'aggiornamento degli insegnanti (La mise à jour des enseignants). — In : *Orientamenti pedagogici*, mars-avr. 1969, n° 92, pp. 435 à 439.

La modernisation de l'école demande un effort dans trois secteurs : la gestion, les moyens et surtout les méthodes d'enseignement, et la mise à jour des maîtres.

SUEDE

Forcerad reform (Réforme forcée). — In : *Skolvärlden*, n° 6, 14 févr. 1969, p. 4.

Les problèmes posés par une réforme trop rapide de la formation des maîtres. Les périodes de stage. Problèmes de locaux et de matériel. Modalité d'enseignement.

Hur ser läranjobbet ut i nya gymnasieskolan ? (Quel sera le travail du maître dans le nouveau lycée ?). — In : *Skolvärlden*, n° 15, 23 mai 1969, p. 12.

La place des enseignants dans le nouveau lycée intégré. La direction du lycée. La formation professionnelle. La modification des programmes.

Lärrrekryteringen far inte äventyras. Rationaliseringsvinsterna till skolan (Il ne faut pas mettre en danger le recrutement d'enseignants. L'école doit profiter de la rationalisation). — In : *Skolvärlden*, n° 10, 21 mars 1969, pp. 19-21.

La rationalisation des écoles doit être consacrée au recyclage et au développement pédagogique. L'enseignement individualisé des mathématiques. Les problèmes des enseignants.

Prelininära beslut om meritvärdering (Décisions préliminaires sur l'appréciation des mérites). — *Skolvärlden*, n° 13, 25 avr. 1969, p. 24.

Comment noter les capacités des élèves enseignants. L'échelle de notation. Points complémentaires. L'aptitude à l'enseignement. La formation pédagogique.

Sö — förslag om behörighet för nya ämnen i gymnasium/fackskola, (Proposition de la direction de l'enseignement relative à la compétence requise pour enseigner les nouvelles matières dans le lycée). — In : *Skolvärlden*, n° 8, 7 mars 1969, p. 15.

La création de matières nouvelles dans le lycée et la formation des enseignants.

Formation nouvelle ou recyclage. Linguistique. Connaissance de la nature. Connaissances sociales. Ergonomie. Instruction religieuse. Instruction civique. Formation pratique.

TCHECOSLOVAQUIE

BAKOS (Dr. Ludovit). — **Dalsie vzdelavanie ucitelov v rozvoji moderného školstva** (La formation post-graduelle des maîtres et le développement de l'éducation moderne). — In : Jednotna skola, nov. 1968, n° 9, pp. 769-779.

La décision du gouvernement introduit la formation post-graduelle des enseignants selon les principes suivants : elle est organisée dans les universités, son programme est aligné sur celui de l'enseignement supérieur, il est thématiquement homogène et doit correspondre au niveau requis.

Il a un double but d'un côté faire connaître aux enseignants les faits scientifiques nouveaux et approfondir leur spécialisation, de l'autre développer leurs qualités de pédagogues.

MAUKSOVA (Felicitas). — **O strukture a zlozkach pedagogickej prípravy posluchacov filozofických fakult** (La structure et les différentes composantes de la préparation pédagogique des étudiants des facultés de lettres). — In : Jednotna skola, n° 2, févr. 1969, pp. 122-131.

L'auteur croit nécessaire l'élaboration d'une théorie systématique de la formation des enseignants. Celle-ci devrait suivre un double but : amélioration radicale d'activité pédagogique ; nécessité d'un processus d'enseignement plus efficace dans les écoles de tous les degrés et types.

OBDRZALEK (Dr. Zdenek). — **Vyznam motivacie vcitel'skej prace pre riadenie školy** (Le sens et la motivation du travail des maîtres et la direction de l'école). — In : Jednotna skola, nov. 1968-1969, pp. 796-808.

Analyse des facteurs qui influencent le travail des enseignants, notamment : les relations au sein de l'équipe des enseignants ; le contenu du travail de l'enseignant ; le niveau des élèves ; les conditions matérielles et financières des enseignants ; le niveau de la direction de l'école ; la collaboration du directeur et de l'administration de l'école avec les enseignants ; les conditions de la poursuite de la formation des enseignants.

TUCEK (Alexandr). — **Perspektivy postgraduálneho štúdia učitelu** (Les perspectives de la formation permanente des enseignants). — In : Pedagogika, n° 1, 1969, pp. 112-116.

Le développement de la formation permanente des anciens élèves des grandes écoles et des universités dans le monde. En Tchécoslovaquie, la formation permanente des professeurs et des instituteurs a été prévue en 1961. A partir de 1972, les études complémentaires deviendront obligatoires pour les enseignants ayant accompli des études supérieures et 10 ans de pratique.

Constructions scolaires.

DANEMARK

Pädagogisk indflydelse pa skolebyggeriet (L'influence de la pédagogie sur la construction scolaire). — In : Folkeskolen, n° 18, 9 mai 1969, p. 948.

La situation actuelle de l'architecture scolaire au Danemark. L'influence de la pédagogie sur la conception des bâtiments. Nouvelles constructions et modernisation.

FRANCE

L'intégration économique et sociale des édifices anciens. — In : Notes et Etudes Documentaires, n° 3590, 14 mai 1969, 53 p.

Pour un monument, la pire des désaffectations est préférable à l'abandon ou à l'effacement, et, puisqu'il ne saurait être question, en plein XX^e siècle, de faire du moindre édifice ancien un musée figé dans l'expression du passé, c'est vers le principe d'une réutilisation conforme à l'intérêt même des bâtiments qu'il faut tendre aujourd'hui.

L'intégration économique des châteaux, manoirs et vieilles demeures se pose en termes plus clairs que ceux des édifices religieux, car le champ des utilisations qu'ils offrent est, en fait, beaucoup plus vaste, et, dès l'origine, ces édifices s'inséraient de façon précise dans la vie économique de la France d'Ancien Régime.

L'affectation des châteaux à des colonies de vacances et à des instituts médicaux-pédagogiques constitue la plus fréquente des réutilisations, dont on analyse, dans ce numéro, les conditions d'aménagement, de financement, d'effectif, de personnel, les incidences économiques, ainsi que les avantages et les inconvénients à travers l'étude de quelques cas.

SUEDE

Nya lokalnormer klara i höst 100 nya grundskolor uppförs (Les nouvelles normes applicables aux locaux seront respectées cet automne. 100 nouvelles écoles primaires à construire). — In : Skolvärlden, n° 12, 18 avr. 1969, p. 17.

Les incidences du nouveau programme de l'enseignement primaire sur les besoins en locaux. Les matières à option et les salles de classe. Les matières pratiques. L'adaptation des écoles anciennes et la construction de nouvelles écoles.

Psycho-pédagogie.**DANEMARK**

Hvordan kan dansk skolepsykologi overleve ? (Comment la psychologie scolaire pourra-t-elle survivre au Danemark ?). — In : Folkeskolen, n° 8, 28 févr. 1969, p. 342.

La crise de la psychologie scolaire au Danemark. Le manque de psychologues compétents. L'élargissement des tâches des psychologues. Amélioration des conditions de travail. Le rôle du psychologue dans une école moderne.

THOMSEN (A.). — Nar man har syslet med komparativ paedagogik (Lorsque l'on s'est occupé de pédagogie comparative). — In : Folkeskolen, n° 15, vol. 86, 18 avr. 1969, p. 738.

L'enseignement actuel est-il réellement abêtissant ? Le niveau moyen des écoles danoises par rapport à celui d'autres pays. L'attitude des parents. La psychologie scolaire.

ESPAGNE

LUNA GONZALEZ (Diego). — **La educación como integración de la personalidad** (L'éducation, en tant qu'intégration de la personnalité). — In : Revista Calasancia, n° 57, janv.-mars 1969, pp. 3-69.

Dans cette étude, les opinions soutenues par les philosophes, les psychologues et les pédagogues classiques sont confrontées avec celles des auteurs modernes sur la personne humaine et son éducation. Un essai de terminologie y est élaboré con-

cernant la signification de mots et d'expressions fréquemment employés en pédagogie, tels que : personne, nature, processus d'individualisation, caractère, dialogue, etc. La structure éducative est définie comme une fonction adjectivale basée sur la réalité transcendante et unitaire de la condition humaine.

MONTILLA (Francisca). — **Unificación de planes docentes para niños de diez a catorce años** (Unification des méthodes d'enseignement pour enfants de dix à quatorze ans). — In : Revista Calasancia, n° 57, janv.-mars 1969, pp. 69-76.

L'auteur signale les difficultés que doit affronter un enfant de dix ans soumis à la méthodologie et à la pédagogie de l'enseignement secondaire espagnol, actuellement, dans sa phase élémentaire. L'auteur signale également les anomalies suscitées par l'abus de coexistence des deux enseignements différents (primaire et secondaire de niveau élémentaire) pour les élèves de même âge. Elle en conclut qu'il faut uniformiser les programmes d'enseignement afin qu'il n'y en ait plus qu'un seul pour tous les élèves espagnols de dix à quatorze ans.

FINLANDE

JOUTSIMAKI (A.). — **Elektivitet i realämnen** (L'activité des élèves dans les matières scientifiques). — In : Skolnytt, n° 6, vol. 76, 15 mars 1969, p. 113.

Comment rendre les élèves plus actifs. Les causes de la passivité. L'importance de l'atmosphère dans la classe. Le travail en équipe. La critique positive.

GRANDE-BRETAGNE (Ecosse)

PATERSON (W.). — **Education for social adjustment** (L'éducation comme moyen d'adaptation sociale). — In : Adult Education, vol. 42, n° 1, mai 1969, pp. 25-29.

W. Paterson développe ici certains points de l'allocution faite à la conférence annuelle de l'Institut écossais d'éducation des adultes. Il soutient que les transformations scientifiques, technologiques et sociales ont renversé les modèles de vie traditionnels et que toutes les catégories de la population ont désormais besoin d'un réajustement social. L'enseignement pour adultes doit trouver des méthodes nouvelles pour faire face à ces exigences nouvelles.

La loi sur la formation technique industrielle a déjà beaucoup développé le perfectionnement et le recyclage des travailleurs. Le nombre de femmes qui suivent des cours l'après-midi augmente très rapidement. Il faut que l'enseignement pour adultes puisse répondre à la demande.

SUEDE

OTTOSSON (S.). — **Individualisering och grupparbete** (Individualisation et travail en groupe). — In : Skolvärlden, n° 15, 23 mai 1969, p. 23.

Comment apprendre aux élèves à apprendre. Le rôle du maître dans la discussion. Comment les élèves doivent-ils rendre compte de leur travail ?

UNION SOVIETIQUE

ALEKSEEV (M.N.). — **Dedukcija i indukcija v ucebnoy processe** (La déduction et l'induction dans le processus de l'enseignement). — In : Sovetskaja Pedagogika, n° 1, janv. 1969, pp. 97-108.

La déduction et l'induction comme formes et méthodes de la pensée. Questions didactiques et philosophiques de leur application dans l'instruction.

BOGOJAVLENSKIJ (D.N.). — Priemy umstvennoj dejatel'noe sti i ih formirovanie u skol'nikov (Les procédés de l'activité mentale et leur formation chez les élèves). — In : *Voprosy Psihologii*, n° 2, mars-avr. 1969, pp. 25-37.

La position pédagogique du problème. Analyse des procédés de l'activité mentale

HRIPKOVA (A.G.). — Biologiceskoe i social'noe v razvitii i formirovanii celoveka (Aspects biologiques et sociaux de l'évolution et de la formation de l'homme). — In : *Sovetskaja Pedagogika*, n° 3, mars 1969, pp. 31-38.

L'influence des facteurs biologiques et sociaux sur le développement de la personnalité. L'utilisation pédagogique des connaissances nouvelles acquises dans ce domaine.

LEJTES (N.S.). — Problema obschih sposobnostej v vozrastnom aspekte (Le problème des aptitudes générales dans l'optique de l'âge). — In : *Voprosy Psihologii*, n° 2, mars-avr. 1969, pp. 15-23.

Examen des questions concernant l'évolution des aptitudes chez des groupes d'enfants âgés de 8 à 9, 12 à 13 et 15 à 16 ans.

PROSKURA (E.V.). — Rol' obucenija v formirovanii serlacionnyh dejstvij u doskol'nikov (Le rôle de l'instruction dans la formation des actions en série chez les enfants de l'âge pré-scolaire). — In : *Voprosy Psihologii*, n° 1, janv.-févr. 1969, pp. 37-44.

Evaluation des observations effectuées à ce sujet par des collaborateurs de l'Institut de psychologie à Kiev. Tableaux.

Recherche pédagogique.

ESPAGNE

« Livre Blanc » (seconde partie). — In : *Revista de Educación*, n° 201, janv.-févr. 1969, pp. 7-36.

Les lignes essentielles qui se dégagent du « Livre Blanc » ont été signalées dans un précédent numéro. Quelques points particuliers sont abordés ici.

La recherche.

La recherche pédagogique sera programmée et développée dans le cadre des Instituts d'enseignement et de recherche de l'université. Les programmes de recherche des différents instituts qui pourront, à cet effet, prévoir la collaboration entre les centres de diverses facultés, devront être autorisés par les universités sur un rapport favorable de la faculté correspondante.

Dans cette programmation, on devra toujours rechercher le meilleur équilibre entre les sciences humaines et sociales et les sciences exactes et naturelles, car la connaissance de l'homme et de son milieu social conditionne également la rapidité du développement dans les domaines scientifique et technologique, et parce que, dans leur terme ultime, ces programmes doivent être conçus pour, et par l'homme.

Les professeurs titulaires auront le droit, et aussi le devoir de participer aux programmes de recherche organisés dans les sections dont ils ont la charge, et

quelques professeurs pourront s'adonner exclusivement à la recherche — et ce, selon les circonstances. Mais la recherche ne devra pas être le fait des professeurs : les étudiants devront y participer activement.

Pour promouvoir une politique scientifique nationale, et coordonner la recherche les organismes suivants ont été créés :

- a) à l'échelon régional, un comité dans lequel seront représentés l'université, l'institut polytechnique, les centres régionaux du conseil supérieur de recherches scientifiques et les laboratoires de recherches de l'industrie. Pour la coordination à ce niveau on tiendra compte des proportions émanant d'accords entre les chercheurs ou les départements des organismes responsables ;
- b) à l'échelon national, un conseil de coordination dont feront partie les recteurs et les présidents des universités et des instituts polytechniques espagnols (conseil des recteurs), ainsi que des représentants du conseil supérieur de la recherche scientifique et des autres organismes de recherche, tant publics que privés. Les décisions prises à l'échelon national seront ensuite soumises à l'agrément du ministre de l'Education et de la science.

Afin de procurer aux chercheurs les conditions optima de réussite, il est créé un service national d'information scientifique et technique d'Espagne et de l'étranger. Ce service utilisera les ressources existant dans les bibliothèques universitaires, les institutions scientifiques, techniques et culturelles non seulement d'Espagne, mais aussi de l'étranger. Ce service sera doté d'ordinateurs et des moyens de reproduction, les plus modernes, et après avoir effectué le traitement requis par la documentation, il en facilitera la consultation dans le laps de temps le plus court possible.

La formation professionnelle.

Le Livre Blanc reconnaît que certaines catégories sociales non seulement reçoivent une « quantité » moindre d'enseignement, mais encore une « qualité » d'enseignement différente. En effet, il existe actuellement une séparation trop rigide entre la formation professionnelle d'une part, et les enseignements des premier et second degrés d'autre part. Ce fossé est nuisible à tous. Limiter la formation d'un jeune à l'apprentissage d'une profession équivaut à lui fermer de nombreuses portes, ou diminuer artificiellement sa future mobilité socio-économique. Mais il est évident que restreindre la formation à des aspects purement académiques et abstraits, signifie également mutiler la personnalité de l'adolescent en le coupant de tous contacts avec son environnement.

La formation professionnelle devra être organisée en ayant comme objectif le développement de la personnalité de l'élève et de ses aptitudes professionnelles, sa promotion sociale et son adaptation aux perspectives de l'emploi. L'éducation à tous ses niveaux (éducation générale de base, baccalauréat, enseignement supérieur) sera à la fois générale et pré-professionnelle. Pour permettre la transition entre les études régulières et le monde du travail on organisera des cours de formation professionnelle pour des techniques spécifiques. Ces cours seraient de courte durée, et seraient une forme de recyclage.

Sans entrer ici dans le détail des différents cours de formation professionnelle, signalons que dans le domaine de l'enseignement agricole, on tiendra compte du manque actuel de spécification et de l'impérieuse nécessité de prêter la plus grande attention à la formation des futurs techniciens d'une exploitation agricole. On accordera la plus grande place dans les programmes aux aspects économiques, et aux problèmes de gestion de l'exploitation. De même des cours de perfectionnement (de niveau du second degré) auront pour but la formation de chefs et de techniciens pour les exploitations agricoles, en mettant les élèves en contact avec les impératifs de ce secteur.

L'éducation des adultes.

Le processus éducatif doit être conçu comme un ensemble continu tout au long de la vie de l'homme. Les possibilités de poursuivre et de développer sa formation intellectuelle et morale, ainsi que d'enrichir sa culture personnelle doivent s'offrir à tous. C'est pourquoi l'éducation des adultes aura pour finalités fondamentales :

- offrir les possibilités de poursuivre leurs études à ceux qui ont dû abandonner une scolarité normale pour aborder le monde du travail ;
- procurer les possibilités et les moyens nécessaires pour le perfectionnement et la promotion dans les diverses branches de l'activité, ainsi que pour les réadaptations professionnelles exigées par la mobilité de l'emploi ;
- promouvoir toutes les activités destinées à la constante mise à jour de l'information que requièrent les diverses professions ;
- entreprendre, favoriser et coordonner les activités diverses destinées à élever le niveau culturel de catégories sociales, jusqu'alors défavorisées dans ce domaine (population des faubourgs, ouvriers, les pères de familles, les femmes, etc.) ;
- donner une impulsion à l'action socio-culturelle, par le moyen de créations littéraires et artistiques destinées à enrichir l'esprit humain ;
- alphabétiser, ou compléter la culture de base très insuffisante de la population d'âge adulte qui n'a pas eu la chance de recevoir une instruction primaire suffisante.

Pour la réalisation des activités concernant l'éducation des adultes, plusieurs organismes travailleront en étroite liaison. Ce seront : le ministère de l'Éducation et de la science, les départements spécialisés des autres ministères, spécialement ceux de l'Information et du Tourisme, du Travail, de l'Agriculture, des Forces Armées, les corporations locales, l'Église, les syndicats. En outre, on établira des programmes de coopération avec des entreprises et des entités sociales spécialement dans le domaine du perfectionnement et de la réadaptation professionnelle. On devra utiliser très largement les mass média et en particulier la télévision, la radio et la presse (y compris cinéma, publicité, etc.). Ces moyens seront conçus comme auxiliaires de l'éducation traditionnelle.

L'éducation de la femme.

La politique scolaire, dans ce secteur sera basée sur les principes suivants :

- égalité des possibilités scolaires pour tous les enfants, sans distinction de sexe ;
- une société bien organisée exige que tous ses membres réalisent pleinement leurs rôles respectifs, en accord avec leurs aptitudes et leurs intérêts ;
- le travail de la femme dans son foyer, facilité par le progrès technique permet de l'employer à un travail tenant compte de ses goûts et de sa psychologie.

Il importera donc de développer la formation professionnelle féminine, spécialement dans les secteurs de l'administration et de l'industrie qui conviennent mieux à la psychologie féminine. C'est pourquoi on réglera les études nécessaires pour ces professions. L'Etat ouvrira des centres spécialisés dans la formation professionnelle de niveau secondaire, complétant ainsi une action relevant jusqu'alors de l'initiative privée. Tout ce secteur offre chaque jour un plus large éventail d'emplois féminins.

On facilitera ainsi l'insertion de la femme dans le monde du travail.

En conclusion, quel sera le processus d'application de la nouvelle politique éducative ? Une programmation très poussée à court, et à long terme est organisée tant au

niveau provincial que national. Avec la publication du « Livre Blanc » commence une période de consultation de l'opinion publique en général et des personnes, organismes et entités en rapport direct avec l'éducation en particulier. Le contenu de la réforme pédagogique, confronté aux critiques et suggestions qui se dégageront de ce processus de consultation, permettra d'élaborer un projet de Loi Générale de l'Education qui sera élaboré avec l'accord des organismes compétents.

Le ministère de l'Education et de la Science établit ainsi une phase expérimentale, dûment contrôlée, pour la mise en pratique de certaines réformes, avant de les étendre au pays tout entier.

Dans tous les cas, il importera essentiellement d'éviter une rupture brusque avec les systèmes en vigueur actuellement en établissant des étapes raisonnables de transition et d'adaptation aux nouvelles conditions imposées par les réformes à appliquer.

ETATS-UNIS

RAMSEY (Gregor A.), **HOWE** (Robert W.). — **An analysis of research on instructional procedures in secondary school science** (Analyse de la recherche sur les procédés d'enseignement scientifique dans les écoles secondaires). — In : *The Science Teacher*, avr. 1969, pp. 72-82.

Exposé des constatations faites par les chercheurs dans des études publiées concernant les différentes méthodes employées dans l'enseignement des sciences :

- l'enseignement par groupes (grands groupes pour les cours, petites équipes pour les « séminaires ») qui semble plus profitable aux bons élèves ;
- l'enseignement programmé grâce auquel chaque élève travaille seul et à son rythme, qu'il ne faut pas confondre avec « l'enseignement individualisé » qui propose un programme particulier à chaque enfant, adapté à ses possibilités et à son bagage de connaissances ;
- les auxiliaires audio-visuels utilisés soit comme moyen fondamental (physique-chimie) faute de professeurs très qualifiés, soit comme complément de l'enseignement ;
- les expériences de laboratoire, indispensables en sciences ;
- les activités extra-scolaires : l'utilité des observations dans la nature, des visites de muséums d'histoire naturelle...

L'article est complété par une bibliographie donnant les références des ouvrages évoqués dans l'exposé (103 ouvrages).

RAMSEY (Grégor A.), **HOWE** (Robert W.). — **An analysis of research related to instructional procedures in elementary school science** (Analyse de la recherche concernant les méthodes pédagogiques de l'enseignement scientifique à l'école primaire). — In : *Science and Children*, avr. 1969, pp. 25-36.

Ce rapport est élaboré dans le cadre du département « sciences » du Centre d'information sur les moyens d'enseignement (E.R.I.C.). Il constitue une mise au point des recherches effectuées par les spécialistes sur l'enseignement scientifique primaire.

L'auteur propose les conclusions suivantes :

Les méthodes d'enseignement doivent être fondées sur un examen clairement défini du processus d'instruction lequel a pour but de transformer les conduites de l'enfant. Les procédés qui stimulent la créativité, utilisés par des professeurs bien entraînés donnent les meilleurs résultats sans sacrifier le contenu des connaissances.

Tout enfant doit pouvoir développer ses connaissances scientifiques dans des situations alternativement individuelles et collectives.

L'expression verbale du concept est le dernier stade de la compréhension du concept par l'enfant. Chaque classe contient à la fois des élèves au stade des opérations concrètes et d'autres au stade de l'expression formelle de la pensée.

Les enfants retardés peuvent communiquer leur compréhension des concepts scientifiques par des moyens autres que le langage (par exemple : le dessin).

GRANDE-BRETAGNE

Création d'une revue de recherche pédagogique.

Une nouvelle revue vient de paraître, publiée deux fois par an, en mai et en novembre, intitulée « Research in Education » (Recherches sur l'Education), éditée par Manchester University Press, 316-324 Oxford Road, Manchester M 13 9NR, au tarif annuel de 50 shillings.

Cette revue comporte une partie consacrée à des articles détaillés sur des sujets de pédagogie, de structure de l'enseignement, de psychologie, d'analyses statistiques. Citons par exemple dans le premier numéro de mai 1969 : « Les transformations et l'évaluation des programmes scolaires » et « La sélection et la non sélection à l'école secondaire: effets relatifs sur l'aptitude, la réalisation et les attitudes ». La seconde partie, moins importante est consacrée à une série d'analyses bibliographiques très variées. Signalons par exemple la critique de « La psychologie de l'aptitude musicale » de R. Shuter et « Les ressources de l'enseignement : études économiques dans l'enseignement au Royaume-Uni, 1920-1965 », de J. Vaizey et J. Sheelhan.

CDU 37.015.324.2
SIR

SIROTA (A.). — *Situation pédagogique et éducation de la maturité.*
— In : Revue Française de Pédagogie, n° 9, oct.-nov.-déc. 1969,
p. 5.

La société reproche à la jeunesse son immaturité, mais ne semble pas lui permettre de devenir adulte. La maturité a cinq dimensions : l'adaptation, l'autonomie, la force du moi, l'aptitude relationnelle, et la prise de conscience. L'expérience scolaire pourrait être une forme d'initiation à la vie adulte.

CDU 374.3
NAT

NATANSON (J.). — *Éducation sexuelle et maturité sociale.* — In :
Revue Française de Pédagogie, n° 9, oct.-nov.-déc. 1969, p. 14.

Sous l'influence des mass media et des progrès de la médecine, l'explosion de mai a remis en cause l'ensemble des valeurs qui réglementaient la vie sexuelle. La prolongation de la vie adulte d'une part, et celle de la scolarité d'autre part retardent l'entrée des jeunes dans la vie active. Ce décalage entre la maturité biologique et la maturité sociale de l'adolescent engendre un déséquilibre grave.

CDU 376.56
AYM

AYMARD (A.). — *Une expérience dans le cadre de l'enseignement secondaire.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 9, oct.-nov.-déc. 1969, p. 19.

Problèmes particuliers de la réadaptation scolaire dans un établissement privé d'un groupe d'enfants difficiles appartenant à un milieu aisé. Etude des relations entre enseignants, enseignés et parents. Leur évolution. Leur apport mutuel.

37.015.324.2
SIR

SIRÓTA (A.). — *Pedagogical condition and the education of maturity.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 9, Oct.-Nov.-Dec. 1969, p. 5.

Society charges young people with their immaturity, but does not seem to enable them to become adults. Maturity is five-dimensional : adaptation, autonomy, self-strength, relational aptitude and self-consciousness. School experiment could be a kind of initiation into the adult life.

374.3
NAT

NATANSON (J.). — *Sexual education and social maturity.* — In :
Revue Française de Pédagogie, n° 9, Oct.-Nov.-Dec. 1969, p. 14.

Through the effect of mass media and medical progress, May explosion called in question once more all the values which regulated sexual life. The prolongation of adult life together with that of school life postpone youth's entry into the working world. This difference between youth's biological and social maturity brings about a dangerous lack of balance.

376.56
AYM

AYMARD (A.). — *An experiment in secondary school.* — In :
Revue Française de Pédagogie, n° 9, Oct.-Nov.-Dec. 1969, p. 19.

Particular problems of a school readaptation in a private establishment of a group of wayward children belonging to wealthy classes. The study of relations between teachers, pupils and parents. Their evolution. Their mutual contribution.

37.015.324.2
SIR

SIROTA (A.). — *Situación pedagógica y educación de la madurez.*
— In : Revue Française de Pédagogie, n° 9, oct.-nov.-dic. 1969,
p. 5.

La sociedad reprocha a la juventud su inmadurez, pero no parece permitirle llegar a ser adulta. La madurez tiene cinco dimensiones : adaptación, autonomía, la fuerza del yo, aptitud para el trato de gentes y toma de conciencia. La experiencia escolar sería una forma de iniciación a la vida adulta.

374.3
NAT

NATANSON (J.). — *Educación sexual y madurez social.* — In :
Revue Française de Pédagogie, n° 9, oct.-nov.-dic. 1969, p. 14.

Bajo la influencia de las « mass media » y de los progresos de la medicina, la explosión de mayo ha obligado a reexaminar el conjunto de los valores que reglamentaban la vida sexual. La prolongación de la vida adulta de una parte y la de la escolaridad de otra parte, retrasan la entrada de los jóvenes en la vida activa. Esa separación entre la madurez biológica y la madurez social del adolescente engendra un desequilibrio grave.

376.56
AYM

AYMARD (A.). — *Una experiencia en la enseñanza media.* — In :
Revue Française de Pédagogie, n° 9, oct.-nov.-dic. 1969, p. 19.

Problemas particulares de la readaptación escolar en un establecimiento privado, de un grupo de niños difíciles que pertenecen a un medio acomodado. Estudio de las relaciones entre educadores, alumnos y padres. Su evolución. Su contribución mutua.

37.015.324.2
СИР

СИРОТА (А.). — Положение педагогики и воспитание достигнувших зрелости. — Из:
Revue française de pédagogie № 9, октябрь, ноябрь, декабрь 1969 года, стр 5.

Общество упрекает молодежь в ее незрелости, но по-видимому не позволяет ей становиться взрослой. Зрелость имеет пять измерений: адаптация, автономия, сила личности, способность к взаимоотношениям и самосознание. Школьный опыт мог бы быть формой введения в жизнь взрослых.

374.3
НАТ

НАТАНСОН (Ж.). — Сексуальное воспитание и социальная зрелость. — Из:

Ревю франсез де падагожи № 9, октябрь, ноябрь, декабрь 1969 года, стр 14

Под влиянием масс медиа (техника распространения культуры среди масс при помощи радио, телевидения и печати) и прогресса медицины майский взрыв поставил вновь на обсуждение всю совокупность ценностей, которые регулируют сексуальную жизнь. Продление жизни взрослых, с одной стороны, и школьного образования, с другой, замедляют вступление молодежи в активную жизнь. Это расхождение между биологической и социальной зрелостью юношества нарушает сильно равновесие.

375.56
ЭЙМ

ЭЙМАРД (А.). — Опыт в рамках среднего образования. — Из:
Ревю франсез де падагожи № 9, октябрь, ноябрь, декабрь 1969 года, стр 19.

Особенные проблемы, касающиеся приспособления заново к школьной жизни в частном заведении группы трудных детей зажиточных семей. Изучение отношений между преподавателями, учениками и родителями. Их эволюция. Их взаимный взнос.

