

REVUE
FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE

N° 11 - AVRIL - MAI - JUIN 1970

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.
François BLOCH-LAINE, président du Crédit Lyonnais.

Jean CHATEAU, professeur à la Faculté des lettres et sciences humaines de Bordeaux.

Pierre CLARAC, inspecteur général honoraire de l'Instruction publique, membre de l'Institut.

Jean-Louis CREMIEUX-BRILHAC, directeur de la Documentation française.

Marceau CRESPIN, directeur de l'Education physique et des sports.

Maurice DEBESSE, professeur à la Sorbonne.

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.

Pierre LAURENT, directeur général des Relations culturelles, techniques et scientifiques au ministère des Affaires étrangères.

Jean MAHEU, directeur de la Jeunesse.

Robert MALLET, recteur de l'Université de Paris.

Gaston MIALARET, professeur à la faculté des lettres et sciences humaines de Caen.

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.

**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

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° 11 - AVRIL - MAI - JUIN 1970

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

PREMIERE PARTIE

Louis Legrand	L'éducation moderne et ses ambiguïtés	p. 5
Suzanne Mollo	Transformations et résistances des modèles éducatifs dans l'enseignement élémentaire	p. 12
Jean Repousseau et Maurice Fauquet	<i>Une expérience-pilote de formation des maîtres au Québec</i>	p. 20

DEUXIEME PARTIE

	Notes critiques	p. 33
	Notes bibliographiques	p. 53
	A travers l'actualité pédagogique	p. 60

PREMIERE PARTIE

1. Introduction

2. Les principes

3. Les méthodes

4. Les applications

5. Conclusion

6. Bibliographie

7. Index

8. Les auteurs

L'EDUCATION NOUVELLE ET SES AMBIGUITES

Les méthodes actives se sont toujours définies contre la méthode traditionnelle, c'est-à-dire dans une attitude de contestation du donné pédagogique et institutionnel. Il n'est pas indifférent de noter qu'elles ont toujours appartenu, quelle que soit l'époque, à ce qu'on appelle l'éducation nouvelle. Or, l'éducation nouvelle est aussi vieille que l'éducation traditionnelle. Certes chaque époque a ses spécificités. Les « méthodes nouvelles », dans le détail, sont diverses, diachroniquement et synchroniquement. Mais elles ont toutes un lieu commun qui relève d'abord de l'attitude.

Il s'agit d'abord d'un refus du donné, des habitudes et des institutions qui systématisent ces habitudes. Il est remarquable que tous les essais d'officialisation des méthodes nouvelles se sont toujours produits dans un contexte social et politique ambigu. Pensées et expérimentées dans la contestation, les méthodes nouvelles s'accrochent mal d'une reconnaissance officielle. Ces essais font d'ailleurs suite, la plupart du temps, à des époques troublées et s'inscrivent dans la dynamique des révolutions triomphantes. Les contestataires d'hier cher-

chent l'inspiration pédagogique de leur politique dans une contestation pédagogique, partie d'une contestation générale qui les a portés au pouvoir. Ainsi s'expliquent l'évolution des pédagogies en Europe après la guerre de 1914-1918 et particulièrement les essais de généralisation des méthodes nouvelles en Russie Soviétique après 1918, celles de l'Allemagne et de l'Autriche vaincues, celles également de la France de 1945, avec le plan Langevin-Wallon, pensé largement en captivité et l'essai des classes nouvelles qui a suivi. Les lendemains de mai 1968 expliquent certainement pour une part importante le parti de « Rénovation pédagogique » actuel, même si le pouvoir n'est pas issu du mouvement contestataire. Les idées fondamentales de cette « rénovation » ont été puisées dans les travaux des commissions réunies après mai 1968 dans le but précisément de faire le point sur les idées brassées au moment de la grande contestation. C'est la raison pour laquelle l'essai d'officialisation des méthodes nouvelles actuellement en cours se heurte aux mêmes difficultés que tous les essais antérieurs, difficultés accrues encore du fait que le pouvoir qui souhaite les instaurer n'est pas issu, sinon dialectiquement, du mouvement où la doctrine est puisée. Quant aux sectateurs des méthodes nouvelles, ils se trouvent placés dans une situation d'autant plus inconfortable qu'ils cumulent le malaise fondamental lié à toute officialisation d'une attitude de contestation et celui de ne point participer au pouvoir qui prétend appliquer leurs idées.

Nous ne souhaitons pas nous appesantir ici sur les aspects somme toute mineurs de cette aventure, mais bien au contraire approfondir la contradiction inhérente à tout essai de généralisation d'une méthode contestataire dans son essence.

Une description des attitudes de base de l'éducation nouvelle nous permettra de mieux cerner le problème (1).

La clé de toute méthode nouvelle est à chercher, croyons-nous, dans une attitude affective de refus de l'école traditionnelle. Pour ses sectateurs, l'école traditionnelle est l'école de l'ennui, de la contrainte et du verbalisme. Ces jugements négatifs prennent appui dans un corps de valeurs profondément vécues.

C'est l'idée tout d'abord qu'il n'y a point d'éducation valable sans la joie. Contrairement à la sévérité jugée nécessaire par l'école traditionnelle, contrairement à son dépouillement volontaire (« j'aime ces murs nus »), contrairement aux vertus quasi monacales que suppose pour elle l'effort intellectuel, l'école nouvelle croit aux vertus dynamogéniques et formatrices de la joie. L'école doit être un milieu de vie où il fait bon vivre, où les corps, le

(1) On consultera avec profit le livre classique de M.-A. Bloch, *Philosophie de l'éducation nouvelle*.

cœur et l'esprit s'épanouissent sans contraintes. Idéalement l'école buissonnière n'a plus de sens pour l'éducation nouvelle ou plutôt elle est devenue l'école de tous les jours. C'est pourquoi la primauté du verbe, chère à l'école traditionnelle, est vécue comme vaine scolastique. Avant d'être intellectuelle, l'éducation doit être corporelle, artistique, sociale. Non que l'école nouvelle fasse fi de l'intelligence et de sa culture. Mais elle les considère comme un aspect de l'éducation et devant trouver son plein développement dans un contexte plus général qui lui donne sa signification. Vivre, pour un enfant, c'est d'abord croître et former sa personnalité dans l'équilibre affectif et les relations humaines. L'objectif n'est plus ici la formation d'un esprit mais celle d'un caractère. De là, la moindre importance donnée aux activités strictement intellectuelles, le développement dans l'emploi du temps des occupations aptes à cultiver la personnalité toute entière. Le « tiers temps pédagogique » est l'expression schématisée de cette tendance. La moitié du temps est consacrée à l'intelligence, la moitié au corps, au cœur, à l'activité concrète. S'en tenir là serait d'ailleurs fausser la perspective, car cette répartition des temps ne serait rien sans l'interpénétration des activités. La pédagogie nouvelle est globale dans la mesure où il s'agit pour elle de former un être total et non de satisfaire des disciplines particulières. L'activité intellectuelle doit être ainsi sous-tendue par l'activité en général, les relations sociales, en particulier, devant dynamiser tout exercice de l'intelligence.

Cette affirmation de la primauté de l'être total de l'enfant face à l'atomisation des disciplines chères à l'école traditionnelle est en effet la seconde caractéristique des valeurs propres à l'éducation nouvelle. L'école traditionnelle place les valeurs dans l'intelligence adulte, c'est-à-dire, par une nécessité évidente, dans les contenus de savoir, dans les disciplines. Pour l'éducation nouvelle au contraire, c'est l'enfant qui est la valeur. L'enfant vaut par lui-même et l'acte d'éducation doit précisément préserver cette valeur et en permettre l'affirmation. Cette attitude de base trouve sa justification dans l'affirmation d'une innocence propre à l'état d'enfance. Rousseau a théorisé cette croyance en une vue pessimiste de la société. L'enfant est près de la nature originelle ; il se situe en dehors des perversions liées à la conscience adulte soumise au calcul et aux conditions d'insertion sociale. Cette pureté doit être préservée, de même que la fraîcheur des sentiments.

A cette croyance se rattache l'idée que l'enfant a le droit de vivre sa vie d'enfant. La pédagogie traditionnelle considère avant tout la distance qui sépare l'enfant des valeurs auxquelles l'adulte se doit de le hausser. L'éducation nouvelle croit, au contraire que l'état d'enfance vaut par lui-même, que l'enfant est un être complet, en développement certes, mais dont la croissance ne saurait être

hâtée sans dommage. (« Laissez mûrir l'enfance dans les enfants ! »).

Cette valeur attachée à l'enfance rejoint d'ailleurs, la plupart du temps, l'attitude contestataire fondamentale. Si l'enfant vaut, c'est qu'il n'est pas encore déformé par une société pervertie. Il porte donc en lui les gages d'une société meilleure. La plupart des sectateurs de l'éducation nouvelle transfèrent au niveau de l'acte pédagogique leur refus de la société établie et leur espoir de fonder un ordre social nouveau. Les grands réformateurs pédagogiques ont presque toujours été des politiques pacifiques et pacifistes. Ils répugnent aux solutions de violence qui ne sauraient fonder un ordre nouveau durable. Le changement est à chercher dans l'homme, et l'enfant, dans sa pureté et sa naïveté première, porte les promesses et la possibilité d'un ordre nouveau. La révolution véritable est pour eux une révolution pacifique que l'action pédagogique prépare. Si l'action révolutionnaire violente n'est pas rejetée par tous, elle n'est admise soit que comme une conséquence finale de l'éducation — ce sont les idéalistes — soit que comme la condition institutionnelle des progrès ultérieurs. Mais, dans tous les cas, le progrès doit être pédagogique, ou ne pas être. L'enfant est l'être de demain, disponible pour tous les progrès, porteur naturel des espoirs d'une société nouvelle.

Cette valeur prophétique attachée à l'enfance dicte la conduite du pédagogue. Contrairement au maître traditionnel, polarisé par le but à atteindre et soucieux de hausser l'enfant à la culture, le maître nouveau se considère comme un pédagogue jardinier des âmes. Il lui appartient de créer les conditions d'environnement capables de nourrir les appétits spontanés de son élève sans jamais forcer la nature. Il lui faut attendre patiemment les moments favorables, ménager le milieu, observer la naissance et le développement des tendances, répondre aux appels. Il y a là une attitude délibérément optimiste et aussi une grande maîtrise de soi. Le maître traditionnel cherche à accélérer l'accès au savoir : il doit « meubler la mémoire » selon une expression bien connue. Le maître nouveau saura perdre du temps, retiendra son impatience, acceptera la spécificité de l'autre comme une nécessité inéluctable et salutaire.

Telles sont, brièvement résumées, les attitudes qui paraissent sous-tendre toute éducation nouvelle. Les réflexions théoriques élaborées qui constituent le corps de doctrine de l'éducation nouvelle se nourrissent de ces intuitions. Ces réflexions sont de deux sortes. D'une part, une conception psychologique de la vie psychique, qu'ont définie les grands fondateurs de la psychologie génétique contemporaine, Claparède et Dewey particulièrement. D'autre part, des conceptions philosophiques divergentes, bien que parentes par les intuitions communes qui les inspirent.

La psychologie sous-jacente à la pédagogie traditionnelle se rattache à la psychologie philosophique classique : celle des facultés de l'esprit. Elle se rattache également de façon plus ou moins consciente à la philosophie rationaliste de la dualité. L'image platonicienne de la caverne hante la conscience du pédagogue traditionnel. L'acte éducatif est purification intellectuelle, accès à la Vérité, abandon des chimères. C'est dire qu'il est pensé comme une action de dévoilement progressif de la vérité. L'esprit de l'enfant ne diffère de l'esprit du maître que par une conscience insuffisante et une attention vacillante. Enseigner, c'est trouver les voies progressives du dévoilement et de la maîtrise de soi. Il s'agit donc, en allant du simple au complexe, de développer en quelque sorte quantitativement la capacité de facultés innées et immuables dans leur essence : la mémoire, l'imagination, le jugement. Dans cette conquête, le corps et l'affectivité sont les obstacles à vaincre, les sources de l'erreur, de l'obnubilation propre à l'enfance. Mais le rapport de l'intelligence naissante, aux idées vraies est d'emblée donné comme un rapport de convenance. L'esprit enfantin, comme l'esprit adulte, sont faits pour la Vérité. Leur fonction est contemplative par nature. L'augmentation de leur puissance d'appréhension est affaire d'entraînement et non de changement de nature.

Tout autre est la psychologie qui fonde ou du moins inspire la pédagogie nouvelle. Il conviendrait d'ailleurs de s'interroger sur les relations qu'ont pu entretenir les pensées des théoriciens et les intuitions des praticiens. Il semble bien que jusqu'ici la pratique pédagogique des maîtres de l'éducation nouvelle doive peu de choses aux psychologues théoriciens. Les pédagogues répugnent la plupart du temps aux idées abstraites où ils ne voient que scolastique, même quand ces idées abstraites étayent leur propre comportement. Il y a donc plus convergence qu'influence. Probablement faut-il voir dans cette convergence l'effet de « l'air du temps ». Les intuitions fondamentales que nous venons de décrire appartiennent aux pédagogues praticiens, aux psychologues et aux philosophes comme un fonds commun, psychologiquement et sociologiquement déterminé, que pratique et théorie expliquent chacune à leur manière. Mais inversement, d'un point de vue objectif, il est indispensable de préciser, dès à présent, que pratique et théorie, produits de ces attitudes, n'y sont plus nécessairement liées à partir du moment où elles se sont constituées en un corps de doctrine objective, psychologique et technique. Ainsi en a-t-il toujours été des grandes découvertes scientifiques et techniques qui doivent la plupart du temps leur parution à des a priori indémonstrables ou même erronés. Lorsque la science ou la technique sont objectivement constituées elles ne sont plus tributaires des intuitions initiales sans lesquelles elles n'auraient jamais pu se constituer.

La psychologie propre à l'éducation nouvelle s'oppose délibérément à la psychologie philosophique classique en refusant de considérer l'intelligence comme une fonction désincarnée. L'intelligence fait partie de l'être total, elle en est l'instrument d'insertion biologique et sociale. « Quel est le rôle, la fonction de l'intelligence dans la vie de l'individu ? Il n'y a à cette question qu'une seule réponse possible : l'intelligence est un instrument d'adaptation qui entre en jeu lorsque font défaut les autres instruments d'adaptation qui sont l'instinct et l'habitude. L'intelligence intervient en effet lorsque l'individu se trouve en face d'une situation qui ne fait appel ni à son instinct, ni à ses automatismes acquis » (2). On reconnaît là, sous la plume de Claparède, une idée chère à Bergson et, dans cette convergence, « l'air du temps » évoqué il y a un instant. La conséquence est que l'intelligence perd dans cette perspective la position éminente que la psychologie classique lui attribuait : « (L'intelligence) est donc, au point de vue biologique, sur le même pied que toutes les autres activités, qui toutes sont stimulées par le besoin. Le besoin particulier qui déclenche l'intelligence, c'est le besoin d'adaptation qui surgit lorsqu'un individu se trouve inadapté à l'égard des circonstances ambiantes ».

S'il en est ainsi, aucune connaissance, aucun savoir, ne sauraient valablement être enseignés s'il ne correspondent pas à un tel besoin. Or l'intelligence enfantine ne se situe pas sur le même plan que l'intelligence adulte. Les connaissances de l'adulte ne sauraient en aucun cas être transférées telles quelles au niveau de l'enfant. C'est ce que Dewey exprime avec une clarté particulière : « Le savoir humain, tel que le savant l'envisage, n'a aucune relation directe avec l'expérience actuelle de l'enfant. Il est hors de son horizon. L'oublier, c'est faire courir à l'éducation un danger qui n'a rien de théorique. Dans la pratique tout le monde en pâtit. Le manuel et le maître rivalisent pour présenter à l'enfant les matériaux scientifiques tels que le savant les considère. Si l'on modifie ou révisé, c'est uniquement pour éliminer certaines difficultés techniques et pour mettre les sujets à la portée de l'intelligence enfantine. Mais on ne traduit pas ces matériaux en termes vivants, on les offre au contraire comme une sorte de substitut, comme une adjonction tout extérieure à la vie et à l'expérience de l'enfant » (3). Le savoir ne saurait donc être acquis que dans la foulée d'un besoin qui l'élabore au niveau même où il se situe. La connaissance doit être construite par l'enfant et non apprise.

De là l'importance de l'action comme réponse à un besoin vécu, de là l'importance de la méthode active. Mais les considérations qui précèdent exigent que cette

(2) Claparède, *L'éducation fonctionnelle*, Delachaux et Niestlé, p. 112.

(3) Dewey, *L'école et l'enfant*, Delachaux et Niestlé, p. 110.

activité soit bien précisée comme *activité motivée, habitée* par un besoin de comprendre pour s'adapter. Rien n'est plus vain qu'une activité de surface, activité pour l'observateur, mais passivité intérieure pour l'enfant qui la subit. C'est Kerschensteiner qui a le mieux précisé ce point avec sa distinction féconde de la « *Tätigkeit* » et de la « *Selbsttätigkeit* ». La véritable école active n'est pas l'école où l'on agit physiquement, dans une agitation sans motivation intérieure. C'est celle où l'action, même et surtout intériorisée, s'extériorisant éventuellement dans l'activité manuelle, mais non nécessairement, prolonge un besoin vécu d'adaptation intellectuelle ou pratique. C'est donc la présence ou l'absence d'une « motivation » qui distingue l'école active de l'école traditionnelle (4).

Cette préoccupation de la motivation et de l'apprentissage motivé conduit l'école nouvelle à réhabiliter des formes d'activité intellectuelle que l'école traditionnelle néglige ou même condamne comme inférieures ou parasites. C'est l'importance reconnue de formes implicites de la connaissance et du sentiment qui, au niveau de l'enfant jeune, ont plus d'importance adaptative que l'intelligence discursive de l'adulte. La langue, par exemple, doit être vécue dans ses structures avant d'être rationnellement explorée dans sa grammaire. La mathématique et le raisonnement doivent être vécus dans les schémas opératoires manuellement exécutés et graphiquement représentés avant de pouvoir l'être de façon formelle. Les concepts scientifiques doivent être construits par essais et erreurs, par « tâtonnement expérimental » comme disait Freinet, avant d'être l'objet d'un savoir verbalisé (5). De même se trouvent réhabilitées et même placées au premier plan les conditions affectives et physiologiques d'un équilibre et d'une croissance mentale. La structuration de l'espace s'opère par le geste, la rythmique, l'entraînement graphique, avant de l'être par la géométrie ; la convergence des esprits s'expérimente dans la confrontation des jugements avant d'être abordée comme science achevée, etc.

Ces conceptions conduisent enfin à mettre au premier plan ce que la pédagogie traditionnelle ignore totalement : la réalité et la spécificité de la croissance mentale. A l'idée d'un dévoilement quantitatif, la psychologie fonctionnelle oppose en effet celle de paliers successifs qualitativement distincts. Le devenir biologique et psychologique de l'enfant doit se décrire en stades où l'être en devenir trouve des équilibres adaptés provisoires. L'accès à la pensée mathématique formelle par exemple ne peut se concevoir comme une construction rationnelle qui, des éléments les plus simples et les plus abstraits de l'arithmétique et de la géométrie, s'élève aux théorèmes

les plus complexes. Ce cheminement est celui d'une science achevée qui suppose acquis tout un corps de conceptions implicites préalables. L'enfant de 15 mois fait à sa manière de la mathématique lorsqu'il ordonne gestuellement et pratiquement son univers quotidien. C'est sur cette ordonnance première que l'école maternelle et l'école primaire pourront construire par l'action effective les relations et les concepts sur lesquels une mathématique formelle pourra enfin, beaucoup plus tard, s'élaborer. Il est impossible de brûler les étapes de ce long cheminement. A chacun de ces paliers, l'enfant en croissance trouve son équilibre et son adaptation et chaque bond en avant, en rompant cet équilibre précaire, suscite le besoin d'un nouvel équilibre, plus complet et plus souple, partant plus général et plus abstrait. La maturation n'est donc pas croissance quantitative, mais modification profonde de la nature des équilibres successifs. C'est pourquoi la pédagogie nouvelle ne va pas du simple au complexe mais de l'agi au réfléchi, du global à l'analysé, avec la conscience claire d'une nécessaire attente, d'une inévitable temporisation dans le respect du fonctionnement de l'esprit au niveau d'adaptation qualitative où il se trouve ; avec le sentiment également de l'insuffisance de la seule éducation intellectuelle qui ne saurait se développer sans le contexte physique, affectif, et social dont elle se nourrit.

Ce corps d'attitudes et de doctrines psychologiques ne va pas sans une définition philosophique de finalités. Mais c'est ici que les esprits divergent et que naît l'ambiguïté. Deux conceptions générales sont en effet possibles, conceptions que nous trouvons spécifiées chez les divers théoriciens de l'éducation nouvelle. Le refus de l'école traditionnelle peut en effet être vécu soit comme un refus total englobant à la fois la pratique pédagogique, l'institution, l'environnement politique et les valeurs qui consciemment les fondent, soit, plus simplement, comme la dénonciation d'une inadéquation reconnue entre d'une part les valeurs conservées et épurées et d'autre part la pratique pédagogique, l'institution scolaire et le contexte politique. Précisons cette opposition, capitale à nos yeux, dans la mesure où les choix éthiques donnent un style particulier à la pédagogie nouvelle ainsi fondée.

Historiquement, la critique de l'école traditionnelle a presque toujours été une critique totale, mettant en cause les valeurs. Pour Ferrière, pour Dewey, pour Freinet, la critique de l'école traditionnelle, c'est d'abord la critique de l'intellectualisme rationaliste ou positiviste, la critique de l'humanisme traditionnel, la critique au fond du dualisme platonicien. « L'idéal est normalement une projection de nos pouvoirs d'action. Il ne se forme pas dans le vide et n'est pas introduit du dehors dans le moi. Il n'est rien d'autre que nos pouvoirs actifs cherchant à prendre conscience d'eux-mêmes et à comprendre quel est leur rôle permanent et leur signification finale dans l'ensemble

(4) Kerschensteiner, *Begriff der Arbeitsschule*.

(5) Freinet, *Essai de psychologie sensible*.

de la vie psychique (et non pas seulement comme faits isolés et momentanés). En un mot, l'idéal est l'impulsion consciente d'elle-même ; c'est l'impulsion s'interprétant, s'évaluant d'après les possibilités qu'elle renferme » (6). C'est ainsi que Dewey situe la valeur dans le devenir psychique et dans la vie, comme une prise de conscience des pulsions intérieures et non comme l'objet d'une révélation extérieure d'un objet immuable. Il en est de même pour les règles de la moralité : « Nous croyons il est vrai, aux lois et aux règles morales, mais elles sont pour nous comme suspendues au-dessus des réalités et comme existant par elles-mêmes. Elles sont tellement morales qu'elles ne s'engrènent plus avec les affaires ordinaires de la vie quotidienne. Il importe que ces principes moraux soient formulés en termes de la vie sociale et psychologique ». Les valeurs, intellectuelles ou morales ne sont donc pas à chercher dans une révélation extérieure. Elles sont à inventer dans l'action, hic et nunc. Le vrai est ce qui permet l'adaptation biologique et sociale. La pédagogie nouvelle n'est donc pas seulement adéquation de l'acte pédagogique à la réalité enfantine : elle est, au niveau de l'enfant, production des valeurs propres à la réalité enfantine et, par là même, entraînement à cette création de telle sorte que l'adulte puisse à son propre niveau et pour ses propres besoins, conserver cette créativité fondamentale. Il est impossible de préjuger de la nature des valeurs ainsi créées. Elles seront ce que le devenir individuel collectif et social exigera. Elles ne sauraient donc être l'objet d'une description a priori. Ferrière, dans la foulée du Bergsonisme, exprime de façon plus mystique ce que Dewey rattache au pragmatisme de l'école américaine. Le développement individuel est à replacer pour lui dans le devenir plus général de l'humanité. Conformément à une croyance commune à son époque, l'ontogénèse reproduit pour lui la phylogénèse. Le développement enfantin récapitule le développement de l'humanité et l'humanité continue son développement. C'est dire qu'elle invente tous les jours des valeurs nouvelles et que la fonction authentique de l'éducation est de créer les conditions qui permettent et permettront cette création continue. L'éducation est au service de la vie, source et principe du devenir. « Le vouloir vivre de Schopenhauer, le vouloir mieux vivre des philosophes américains, la volonté de puissance de Nietzsche, l'élan vital de Henri Bergson, autant de termes différents pour exprimer une même et seule idée, celle de l'énergie qui est le moteur de la vie, vie de l'organisme ou vie de l'esprit : sentiment, intelligence, volonté » (7). Plus près de nous, Freinet exprime des idées semblables. Résumant en 1961, à l'intention de ses disciples, le nœud philosophique de sa pédagogie, il précise qu'il se trouve dans les pages de son « Essai de

psychologie sensible » consacrées au « tâtonnement expérimental ». « C'est le tâtonnement expérimental qui préside à tous nos actes de la vie. Il est le processus unique et général universel de toute vie, et Teilhard de Chardin le considère comme la grande loi du monde » (8). La référence est significative. La vie et son dynamisme est le principe philosophique de base de la méthode naturelle. Le moyen en est le « tâtonnement expérimental », c'est-à-dire un processus intuitif motivé. Les valeurs poursuivies ne sont donc pas extérieures à l'enfant et à l'acte pédagogique : elles sont intérieures à l'action qu'elles engagent et qu'elles justifient.

Certains théoriciens modernes de l'éducation nouvelle vont plus loin encore dans cette voie. Pragmatisme et vitalisme surtout appartiennent encore à l'univers des ontologies. Pour eux, les valeurs idéales tombent du ciel des vérités éternelles et s'incarnent dans le courant de vie qui les actualisent au contact de l'action individuelle et collective. Mais ces valeurs, en quelque sorte, continuent à préexister dans un arrière monde. La philosophie d'aujourd'hui refuse l'ontologie : il n'y a pas d'arrière monde des valeurs. L'important dans l'éducation nouvelle et la méthode active, c'est la nature de la relation interpersonnelle qu'elles supposent entre le maître et son disciple. La valeur est dans cette relation, dans la mesure où cette relation est authentique. La pédagogie traditionnelle, en privilégiant le Savoir, la Culture, instaure une relation de contrainte, de violence, entre le maître et le disciple. La pédagogie nouvelle au contraire, en insistant sur la spontanéité du développement personnel transforme profondément la relation pédagogique. La « non-directivité » est la vertu suprême dans la mesure où elle conduit au dépérissement du pouvoir pédagogique et politique, à la libération de l'individu, à l'émergence de la personne authentique. Le monde des Valeurs sociales, de la culture est au plus reconnu comme un fait, comme un milieu dont le développement individuel ne peut pas ne pas tenir compte, mais, en aucun cas comme l'univers des valeurs fondant l'éducation. La culture ne doit plus être qu'« un ensemble de réactions spécifiques d'un individu en face de la réalité ». Il est curieux de constater qu'une semblable attitude trouve ses justifications dernières dans des conceptions extrêmement divergentes. Les uns avec Lobrot et la pédagogie institutionnelle se réfèrent explicitement à la philosophie existentielle de Sartre et à sa conception inconditionnelle de la liberté : « L'Homme n'est rien d'autre que l'ensemble de ses actes, rien d'autre que sa vie » et la pédagogie essentiellement négative doit fondamentalement créer les conditions institutionnelles de cette totale facticité (9). Les autres, disciples de Rogers,

(8) Freinet, *Technique de vie*, n° 9, juin 1961.

(9) Lobrot, *La pédagogie institutionnelle*, Gauthier-Villars, en particulier le chapitre X.

(6) Dewey, *L'école et l'enfant*, p 172.

(7) Ferrière, *L'école active*.

voient dans la relation maître-élève vécue sur le mode non directif l'expression pédagogique de la Caritas, seul point d'appui solide au milieu des contradictions posées par les structures qui nous font éducateurs (10). Liberté totale d'une totale déréliction d'une part, foi irrationnelle d'autre part, vécue dans le respect de la personne d'autrui, telles sont les justifications ultimes que trouve l'attitude non directive en pédagogie.

Nous ne saurions souscrire ni à l'une, ni à l'autre de ces conceptions. Nous pensons qu'elles reflètent le désarroi d'esprits sincères trop sensibilisés aux incertitudes et à l'inauthenticité de certains aspects de notre civilisation pour ne pas refuser en bloc l'univers des valeurs qui fonda jusqu'ici l'action pédagogique. Les révoltes sauvages de mai 1968 sont de la même veine. Beaucoup ont voulu y voir l'aurore d'une vie nouvelle dans le refus du donné institutionnel et de l'univers intellectuel et moral établi. A la place, rien d'autre que l'exaltation d'une créativité d'autant plus libre qu'elle était imaginaire, le sentiment d'un début total, d'une ouverture vers le nouveau insoupçonné. La seule certitude était à chercher dans la chaleur humaine de rapports interpersonnels plus vrais, plus authentiques, dépouillés de toutes les conventions et de toutes les hiérarchies. C'est là précisément tout ce qui caractérise la pédagogie non directive, mais c'est là précisément tout ce qui fait à nos yeux son ambiguïté, sa fragilité, son irréalisme foncier et tout compte fait son danger (11).

Il n'est pas possible tout d'abord de concevoir une pédagogie au niveau de la simple facilité. L'acte pédagogique est fondamentalement un acte d'influence en vue d'un dépassement. Le simple laisser faire, la simple attente ne peut satisfaire ni psychologiquement, ni moralement. Psychologiquement dans la mesure où, contrairement à Lobrot, nous pensons que l'angoisse naît de la déréliction aussi bien que de la contrainte. La mort du père est nécessaire à la liberté adulte, mais le père est nécessaire, ne fût-ce que pour permettre à l'adolescence de le refuser et de le dépasser. Il y a une fonction dialectique de l'autorité et l'adulte démissionne qui s'y refuse. C'est pénible, culpabilisant, mais nécessaire. Cette nécessité psychologique est en même temps une nécessité philosophique. Il n'y a pas d'éducation sans au-delà du donné, sans valeur, sans transcendance. Il appartient à un optimisme irraisonné que de croire à la pureté de la nature. La nature est au-delà du bien et du mal, elle est le berceau de toutes les possibilités. La non-directivité postule que l'individu possède en lui toutes les possibilités

d'un développement harmonieux et valable. Mais la simple possibilité de la violence et de l'oppression montre bien les déviations possibles et la nécessité d'un jugement sur la nature, puisant sa force en dehors d'elle. Lobrot doit admettre l'action positive et négative du maître : « Cela ne veut pas dire naturellement que les relations de violence et de contrainte n'aient aucune utilité. Elles peuvent servir par exemple à empêcher l'enfant de passer sous une voiture, de se brûler, de s'empoisonner. Elles peuvent aussi contribuer à protéger une collectivité menacée par un individu dangereux. Elles peuvent permettre à une personne du milieu de libérer une agressivité ou une colère ou une irritation qu'elle a peut-être intérêt à sortir ». Voici donc « naturellement » réintroduites les valeurs dans la nature, celle de la vie, celle de l'équilibre social et personnel. Voici donc naturellement affirmée, comme en passant, l'insuffisance de la nature à fonder une morale et partant une pédagogie.

Certes nous ne commettrons pas l'erreur de prendre les valeurs intellectuelles et morales d'une époque et d'une société donnée comme les valeurs éternelles. Nous connaissons leur fluence et leur relativité. Mais il n'est pas possible pour autant d'en nier la transcendance, ne fussent qu'en raison de leur objectivité sociale, du droit qui les concrétise, de la violence qui les matérialise. Que le devenir individuel et social conduise à les contester : c'est l'évidence même. Mais cette contestation ne saurait suffire. Une contestation valable doit être une contestation lucide qui oppose valeur à valeur, culture à culture. La dialectique du progrès est une dialectique de la lucidité même si les valeurs nouvelles projetées ne sont fondamentalement que transitoires. Un simple refus du donné ne peut en rien constituer les fins d'une pédagogie. Cela est vrai de l'adulte ; c'est vrai plus encore de l'enfant dont la maturation est en cours et dont la psychologie montre qu'il est en dehors des conditions nécessaires à la pleine responsabilité. Ces conditions relèvent pour une part importante de l'institution et de la relation maître-élève ; mais elles relèvent plus encore de la croissance mentale et de l'accès à la conscience réfléchie qui passe par l'information, l'accès à la pensée rationnelle hypothético-déductive, l'habitude de la maîtrise du jugement dans le parti pris de la confrontation et de la concertation. Or, tout cela n'est pas donné ; tout cela s'apprend. Et tout cela est la condition sine qua non de toute culture et l'objectif de toute acculturation.

C'est pourquoi les fins traditionnelles de l'éducation démocratique ne nous paraissent en rien dépassées. Si nous condamnons l'école traditionnelle c'est parce que sa technique ne répond en rien à ses finalités ou même que les fins qu'elle poursuit en fait sont contradictoires avec celles qu'elle proclame en droit. Là gît pour nous le problème. Nous pensons qu'aucun progrès n'est possible sans un accroissement de lucidité, partant de responsa-

(10) André de Peretti, *Les contradictions de la culture et de la pédagogie*, L'Epi.

(11) On lira avec profit sur ce point G. Snyders, *La non-directivité, est-ce la bonne direction ?* in : *Enfance* 1968, 5.

bilité. La fin de toute éducation se trouve dans la liberté de l'esprit qui seule peut donner à l'engagement humain sa véritable dignité. Un amour sans lucidité est en deçà de l'humain, en deçà de la valeur ; il ne saurait la fonder. La preuve en est qu'il doit chercher sa justification dernière dans l'évidence religieuse d'une révélation. Pour qui n'a pas la foi, un tel amour ne peut se justifier que par la conscience prise d'une commune condition et une commune relativité. Nous l'avons écrit ailleurs : la possibilité humaine de l'étonnement nous paraît la seule expérience privilégiée où l'homme à lui seul peut puiser la certitude de sa valeur et justifier le parti d'une communauté humaine (12). Ce n'est là rien d'autre qu'une intuition aussi vieille que la réflexion : le rationalisme, depuis Platon n'a cessé de broder sur cette évidence fondamentale.

Or, l'école traditionnelle, bien que consciemment attachée à cette fin dernière, n'a cessé de la trahir. Il est probable que le fonctionnement sociologique de l'institution explique pour une part importante cette trahison.

L'école remplit d'abord une fonction sociale qu'on ne saurait sous-estimer ; comme telle, elle doit répondre aux besoins de la société telle qu'elle est effectivement structurée. L'école traditionnelle a rempli dans ces perspectives deux fonctions complémentaires et distinctes. L'école élémentaire et ses prolongements — enseignement primaire supérieur et enseignement technique — a été pendant longtemps l'école du plus grand nombre devant permettre l'insertion de la jeunesse issue des classes ouvrières et paysannes dans les structures d'une économie primaire essentiellement rurale et secondaire, industrielle-artisanale sans grande technicité. De là l'importance donnée à l'acquisition des savoir-faire, lire, écrire, compter, ou des tours de mains de métiers spécifiés. L'enseignement secondaire, éloigné de toute préoccupation utilitaire immédiate, se consacrait à la formation générale de l'esprit en vue d'une formation d'élites essentiellement juridiques. Les préoccupations scientifiques sont venues se surajouter à cet ensemble de base sur la lancée du positivisme et du scientisme triomphant. L'accès à la science fut considéré et l'est encore comme l'accès à l'esprit positif, c'est-à-dire comme le moyen privilégié de faire accéder le corps social à la positivité et, par là, de fonder la démocratie. Mais la science qui devait être enseignée pour sa méthode le fut, en fait, sur le mode verbal cher au didactisme régnant. Au lieu d'enseigner la méthode scientifique, l'école primaire et secondaire a enseigné la science toute faite. Les examens aidant, seule la mémoire se trouva exercée, renforçant par là les propensions au didactisme naturel à la position hiérarchique de l'enseignant.

(12) L. Legrand, *Pour une pédagogie de l'étonnement*, Delachaux et Niestlé.

C'est pourquoi, il est faux, à nos yeux, de confondre les fins d'une pédagogie rationaliste et celles effectivement poursuivies par le didactisme intellectualiste de l'école traditionnelle. La culture intellectuelle bien comprise est un entraînement à la réflexion et à la structuration expérimentale et concertée du réel ; elle n'est pas apprentissage verbal de concepts élaborés. Elle est dans le développement des pouvoirs structurants de l'esprit et non dans sa structuration figée et stéréotypée. Cette option a toujours été celle d'une pédagogie bien comprise de l'intelligence. Elle est devenue plus encore nécessaire à la fois avec l'évolution socio-économique des sociétés et avec une vue plus précise des conditions psychologiques de la croissance mentale. Quant au premier point, il est devenu banal de souligner la nécessaire disponibilité de l'individu face à une société en évolution rapide. Lire n'est plus suffisant : il faut comprendre ; pas plus qu'écrire, il faut s'exprimer. Il n'y a plus de tours de mains dans le métier : il y a la capacité de s'adapter à diverses situations. La préparation à la vie professionnelle est devenue nécessairement culture générale. Les urgences économiques rejoignent enfin les préoccupations morales de la démocratisation et philosophiques de l'exigence rationnelle. Quant au second point, l'œuvre monumentale de Piaget en est l'illustration (13). Bornons-nous à dire ici que l'entraînement à la pensée rationnelle suppose la mise en œuvre de pouvoirs préalables où la raison s'enracine. Ces pouvoirs relèvent de l'action intériorisée et de l'équilibration affective. C'est ainsi que nous retrouvons, pour les besoins d'un intellectualisme efficace, les présupposés de l'école active. La personnalité intellectuelle et morale ne peut se construire en faisant l'économie des chemins obligés de l'action effective, du tâtonnement intuitif, de l'effort pour résoudre les problèmes pratiques et théoriques qui se posent naturellement à l'enfant et dans les termes où ils lui sont posés réellement. C'est là l'apport initial décisif de Claparède et de Dewey, même si, chez ce dernier, cette vue psychologique découlait d'une conception pour le moins contestable des valeurs et de la culture. C'est en ce sens que l'éducation nouvelle nous paraît apporter des solutions dont la valeur technique dépasse de loin la portée de sa philosophie marquée au sceau de contingences transitoires.

Louis LEGRAND

directeur de recherches
à l'Institut pédagogique national.

(13) Cf. Jean Piaget, *Psychologie et pédagogie*, Denoël.

TRANSFORMATIONS ET RESISTANCES DES MODELES EDUCATIFS DANS L'ENSEIGNEMENT ELEMENTAIRE

Les sciences de l'éducation élargissent sans cesse le champ de leurs investigations. La pédagogie se renouvelle au contact de la psychologie, en même temps qu'elle entre en possession d'une technologie de plus en plus poussée — moyens audio-visuels, machines à enseigner par exemple, — qui remet en cause les fondements de la relation maître-élève. La sociologie s'intéresse à l'école en tant qu'institution, qui établit des liaisons avec d'autres institutions, des groupes, et des systèmes sociaux. On peut encore considérer l'école comme un milieu social particulier, et étudier les modalités des relations interpersonnelles qui s'y instaurent. Les sciences de l'éducation prennent donc de multiples orientations : historiques, sociologiques, psychologiques, selon le niveau d'analyse choisi, mais toutes se situent dans une perspective relationnelle, en s'efforçant de confronter l'école aux complexités de la société à laquelle elle appartient.

Une fois dépassé le dogmatisme des doctrines, tout problème pédagogique, toute tentative de transformation du milieu scolaire, impose une étude de communication. Plus que le domaine exploré, c'est l'accent mis sur des

problèmes de relations et de communications, qui marque l'unité des recherches actuelles en sciences de l'éducation. Un grand nombre d'entre elles appliquent à la classe la psychosociologie des groupes (1) tandis que d'autres travaux explorent les relations interpersonnelles en privilégiant les relations maître-élèves (2).

L'institution scolaire constitue un entrecroisement de réseau de communication. En tant qu'instrument d'acculturation elle participe à la transmission, et, même dans sa résistance, à la transformation des connaissances et des systèmes de valeurs d'une société.

A l'intérieur de l'école, les activités semblent dominées par le règne du discours, dont on peut étudier les règles, et même le rituel, surtout lorsqu'il s'agit de la communication entre le maître et son élève, nettement privilégiée par rapport aux communications entre les enfants.

Ainsi toutes les difficultés de la compréhension d'autrui se retrouvent à l'école : difficultés de la relation entre l'adulte et l'enfant qui, avec les mêmes mots, ne parlent pas toujours le même langage ; difficultés de la vie de groupe. La pédagogie pose sans cesse le problème du dialogue. La transmission du savoir passe par la compréhension et l'acceptation de l'Autre. C'est à ce niveau compréhensif que nous nous sommes efforcés de situer nos recherches sur les modèles éducatifs de l'enseignement primaire, les considérant comme des médiateurs entre l'école et la société d'une part, le maître et l'élève d'autre part (3).

Sciences de l'ambiguïté, les sciences de l'éducation révèlent les contradictions inhérentes à la notion même d'éducation, qui se retrouvent tant au niveau de la pratique qu'à celui de la réflexion.

Les définitions de l'éducation — même si elles apparaissent contradictoires d'un auteur à l'autre — se donnent en terme de finalité. Elles s'intègrent à des conceptions de l'homme et de la société, dont l'évolution est conçue dans le sens d'un progrès. Le message éducatif est porteur d'espérance. Mais cette espérance se fonde sur des ambiguïtés qu'il est devenu nécessaire de lever.

De tous temps, l'éducation a bâti ses théories en fonction des diverses définitions qu'elle donnait à l'homme. En ce sens, son histoire est solidaire de celle des concep-

(1) Cf. par ex. la bibliographie présentée par J.C. Filloux, in : **Psycho-sociologie de l'éducation** : éléments pour une étude du groupe-classe, Bulletin de Psychologie nos 7-8, 1968-1969, pp. 401-412.

(2) J. Chobaux, J. Filloux, **Recherches sur le « maître en situation »**, in : Bulletin de psychologie nos 7-8, 1968-1969, pp. 413-419.

(3) Nous renvoyons à l'ouvrage plus complet dont s'inspire cet article : **L'école dans la société : psychosociologie des modèles éducatifs**, par Mollo (S.), coll. Sciences de l'Education, Paris, Dunod.

tions de l'homme. Dans leur désir de former un être achevé et idéal, pédagogues et philosophes se réfèrent à un adulte alors que la pédagogie à l'école s'exerce sur un enfant. Cette constatation est surtout vraie pour le passé. Jusqu'au XVIII^e siècle, l'enfant était considéré comme un futur adulte, ou comme un être méprisable et imparfait à partir duquel l'éducateur devait créer l'adulte. L'enfant ne vaut que par les possibilités qu'il recèle (4). L'éducation se situe alors dans le temps du projet, le dialogue s'établit au futur.

On pourrait penser que, parachevant la réhabilitation de l'enfant amorcée au XVIII^e siècle, la collaboration instaurée entre la psychologie et la pédagogie, a levé cette contradiction. En fait, malgré l'apport de la pédagogie nouvelle, l'intérêt très vif que l'on porte actuellement à l'enfant est inséparable d'une vision idéaliste de l'adulte que l'on projette en lui. La réflexion pédagogique passe sur la période de l'enfance, ou s'appuie sur son originalité pour promouvoir un homme meilleur et plus heureux. De nombreuses confusions d'ordre temporel ou idéologique se masquent aisément par des artifices de langage : « les générations futures », « la préparation de l'enfant à la vie » (à partir de quel âge entre-t-on dans la vie ?), autant d'expressions chères à la littérature pédagogique, qui ne peuvent pas cependant faire oublier que le maître s'adresse à l'écolier qu'il a réellement en face de lui, à travers un rêve d'adulte inséré dans une société future. (Nous en avons eu un bon exemple dans cette définition du rôle du maître donnée par un jeune normalien : « nous sommes responsables de l'avenir de la société : nous sommes chargés de former les futurs hommes de demain »).

Cette difficulté, génératrice d'un décalage temporel et psychologique important entre les buts profonds de l'activité pédagogique, et l'être sur lequel elle s'exerce, est sans doute inhérente à la finalité de la notion d'éducation. Peut-on imaginer une pédagogie au jour le jour, fondée sur une éducation sans espérance, sans représentation de l'avenir, ni pour l'homme, ni pour la société ? Les sciences de l'éducation sont-elles les sciences de l'utopie ?

Ce décalage dans le temps et la représentation, qu'il soit issu d'une conception déterministe ou évolutionniste de l'homme et de la société, complique toute étude de la communication pédagogique, tant au niveau du langage qu'à celui des relations interpersonnelles. Le dialogue qui s'instaure entre le maître et l'élève se réfère plus ou moins consciemment à la finalité de la notion d'éducation. En fonction des définitions qu'elle donne d'elle-même ou qu'on lui attribue, l'école joue un rôle important dans la transmission des systèmes de valeurs d'une société, en

(4) On se reportera utilement à l'ouvrage de Snyders (G.), *La pédagogie en France aux XVII^e et XVIII^e siècles*, Paris, P.U.F., 1965, 459 p. (Bibliothèque Scientifique Internationale).

leur faisant subir des processus d'individualisation et d'intériorisation.

Il faut s'interroger sur les causes de ces décalages, rechercher les multiples médiations de la relation pédagogique. La notion de modèle intervient dans les processus d'explication des aléas de l'interaction entre le maître et l'élève, l'école et la société.

C'est à partir de l'utilisation qui est faite de la notion de modèle en psychologie sociale (5) que l'on peut délimiter son originalité dans les sciences de l'éducation. L'introduction de la composante sociale marque d'ailleurs une étape dans l'histoire de la pensée pédagogique traditionnellement centrée sur l'individu.

Le modèle en psychologie sociale n'est pas une imitation de la réalité mais une construction mentale originale qui suscite et propage des types de comportement. A. Kloskowska (6) range les modèles d'éducation dans les modèles de propagande qu'elle différencie des modèles de groupe. Les modèles de propagande sont créés pour être utilisés par autrui et sont produits par des organismes d'action sociale spécialisés, tandis que les modèles de groupe dépendent du milieu et se rapportent directement aux comportements des groupes. Ces distinctions que nous ne pouvons pas totalement accepter, ont le mérite de mettre tout à tour l'accent sur le caractère abstrait du modèle et sur son dynamisme dans la vie sociale.

Les différentes composantes du modèle dans les sciences de l'éducation expriment le finalisme de cette notion. L'école, avons-nous dit, est mise au service de la création d'un homme meilleur et plus heureux, inséré dans une société en perpétuel progrès. La vision d'un écolier idéal contient une anticipation de l'adulte et dépend également d'une certaine représentation de la société. Aussi est-il impossible d'étudier les modèles éducatifs sans tenir compte de la représentation de la société à l'école. Celle-ci donne à l'enfant l'image d'une réalité sociale décantée, parfois édulcorée, mais aussi mutilée et déformée au nom des principes pédagogiques qui tendent à la faire vivre dans un monde à la mesure de l'homme idéal que l'on souhaite promouvoir en lui.

Il nous apparaît donc difficile de classer les modèles éducatifs uniquement dans les modèles de propagande comme le propose A. Kloskowska, car l'école participe à

(5) Cf. *La femme dans la société, son image dans différents milieux urbains*, par Marie-José et Paul-Henry Chombart de Lauwe, Paris, Centre national de la recherche scientifique, 1965, 439 p., 1^{re} partie, chap. I^{er} : L'image de la femme dans la société : problèmes théoriques, pp. 21-44.

(6) Kloskowska (A.), *Les attitudes à l'égard de la femme dans les familles ouvrières polonaises*, in : *Images de la femme dans la société*, recherche internationale sous la direction de P.H. Chombart de Lauwe, *Revue Internationale des Sciences Sociales*, vol. XIV, n° 1, 1962, pp. 64-79.

la vie sociale, tant par sa vocation d'acculturation que par l'appartenance de ses membres à des groupes sociaux très divers.

Mais l'originalité essentielle du modèle dans les sciences de l'éducation, provient sans doute de l'importance de la composante morale. L'un des critères d'une hiérarchisation des modèles éducatifs réside dans le type d'imitation qu'ils sous-entendent. L'imitation mécanique d'un objet sert de support à un modèle chosal ou instrumental, et ne réclame à l'individu qu'une conformité extérieure de la personne à son modèle. Au plus haut degré de l'échelle des valeurs, on peut situer le modèle personnel ainsi défini par Y. Gobry : « Le modèle personnel supporte une valeur finale de telle sorte que, même si cette valeur n'est pas morale dans son essence, elle l'est par la visée du sujet qui veut y conformer son existence » (7).

On assiste alors à une tentative d'assimilation spirituelle qui réclame une adhésion totale de la personne à son modèle. Cette échelle de valeurs, dont nous ne venons de citer que les extrêmes, peut s'appliquer à l'ensemble des modèles éducatifs. La présence constante d'une morale, même si elle n'est parfois qu'une façade, imprègne les autres composantes du modèle et lui confère son originalité en accentuant son caractère normatif.

La littérature pédagogique fournit de nombreux exemples de ce dogmatisme qui s'exprime par des opinions catégoriques et l'emploi très fréquent de verbes impératifs. Le Code Soleil par exemple (8), véritable code du travail et code d'honneur de l'instituteur, prévoit dans les moindres détails l'organisation personnelle et professionnelle de l'enseignant ; il emploie avec outrance le verbe devoir et le futur d'obligation. Citons par exemple, p. 13 : « Savoir ne suffit pas, il faut savoir enseigner... Il (le maître) devra renoncer à un enseignement trop exclusivement verbal » ; p. 17 : « L'éducateur doit être irréprochable dans sa tenue et dans sa conduite privée ».

C'est ainsi que l'école refuse à ses normes la précarité qui caractérise tout produit historique. « L'amnésie historique » de la pédagogie, pour reprendre l'expression de Michel Tardy (9), encombre l'enseignement d'une certitude, ne masquant pas toujours le doute qui peut s'emparer de l'homme chargé de faire coïncider des modèles qui se voudraient éternels, avec des modèles changeants et relatifs, créés par une société en pleine transformation. La relation école-société s'instaure au niveau du conflit de modèles.

Le modèle dans les sciences de l'éducation apparaît donc comme une construction mentale originale, forme particulière des représentations sociales et individuelles, en raison de son caractère normatif et de ses intentions moralisantes. Il médiatise les relations école-société, et à un niveau plus implicite, la relation pédagogique. Ces composantes se retrouvent à des degrés divers dans les différents modèles éducatifs ; sans vouloir effectuer une typologie, il nous a semblé opératoire d'établir une distinction entre les modèles les plus explicites, les plus normatifs aussi, proches des modèles de propagande cités par A. Kłosowska, et des modèles moins explicites (10) qui échappent à l'observation directe des pratiques scolaires et qui se construisent au fur et à mesure que l'on met en relation l'école et la société, le maître et l'élève. Ils ne sont appréhendables qu'au niveau des interrelations. Ils deviennent alors un moyen pour comprendre les multiples décalages qui, nous l'avons vu, caractérisent les liaisons entre l'école et la vie sociale.

Les modèles explicites les plus normatifs construisent ce que l'on peut appeler la façade idéologique de l'école primaire en France. Cette façade devient vite un rempart lorsque l'école se réfère à ces normes pour refuser ou assimiler les tentatives de transformations issues des changements sociaux qui l'assaillent. Ces modèles se caractérisent par leur intentionnalité, et leur rigidité croît avec leur remise en question qui s'effectue à l'extérieur du système pédagogique. Ils s'expriment largement dans les grands moments de la vie scolaire ; fastueux dans les parades des discours de distributions des prix et dans tout le rituel de l'école, héritage de la III^e République ; agressifs lorsqu'il s'agit de défendre les prérogatives de l'école dans la préservation et la transmission du « patrimoine culturel ». On peut également les retrouver dans la vie quotidienne, autant dans les références du maître à l'idéologie qui lui sert de guide, que dans les contenus des programmes et des matières enseignées. Avant de nous aventurer à la recherche d'une explication de leur grande rigidité, nous allons donner quelques exemples de leurs contenus et étudier les modalités de leur résistance.

La représentation de la société à l'école n'est pas, nous l'avons remarqué précédemment, le fait du hasard, mais s'organise en fonction des conceptions de l'homme et de son éducation. Les choix que l'école opère dans la réalité sociale et les orientations qu'elle donne à ce qu'elle en retient, fournissent autant d'indices révélateurs de ses propres systèmes de valeurs. C'est pourquoi nous nous sommes longuement intéressés à la représentation de la société dans les manuels de lectures, la considérant comme une représentation normalisée sinon officielle. De toute

(7) Gobry (Y.), *Le modèle en morale*, Paris, P.U.F., 1962, 462 p. (Bibliothèque contemporaine), p. 6.

(8) *Le livre des instituteurs*, Morale professionnelle, Administration et législation scolaire, la nouvelle organisation de l'Enseignement, 35^e édition, Paris, SUEDEL 1965, 325 p. (Code Soleil).

(9) Tardy (M.), *Le professeur et les images*, Paris, P.U.F., 1966, 128 p. (Collection l'Educateur), p. 1.

(10) On se rapprocherait alors de la définition donnée par Sapir : « forme de comportement intériorisée et inconsciente ».

l'analyse (11), nous ne retiendrons ici, à titre d'exemple, que la manière dont les manuels présentent à l'enfant le monde du travail et les valeurs qui lui sont liées.

A travers la représentation du travail, les manuels de lectures proposent à l'élève des modèles d'adultes et des systèmes de relations entre l'homme et la société, susceptibles de servir de support à l'éducation sociale et morale du citoyen. A plus ou moins long terme, l'incitation au travail correspond à une préoccupation constante de l'éducation donnée à l'école.

Les milieux socio-professionnels représentés

— Enseignants	21
— Carrières médicales	16
— Milieux socio-professionnels ruraux	67
— Artisans ou commerçants en milieu urbain	26
— Ouvriers	11
— Artistes de cirque	10
— Divers	19
	170

On remarque immédiatement la nette prédominance des professions rurales, la faible proportion d'ouvriers, l'absence totale des professions artistiques en dehors de celles du cirque (12). La forte proportion d'enseignants accroît les effectifs des professions intellectuelles. A l'intérieur de ces vastes catégories, l'analyse qualitative révèle l'ampleur des contradictions entre la représentation de la société à l'école et la société dans laquelle les écoliers sont insérés. Les professions rurales par exemple sont marquées par leur archaïsme et leur caractère artisanal. Les enfants des grands ensembles de la région parisienne n'ont guère la possibilité d'observer en sortant de l'école un charron, un maréchal-ferrant ou un étameur en activité. De même, les travaux des champs s'effectuent à l'abri des progrès du machinisme. La machine agricole se présente comme une intruse capable d'être meurtrière, et qui dégrade les valeurs morales et sociales liées au travail de la terre. Citons le commentaire d'un texte qui s'achève sur un accident dû à une machine agricole : « Cette machine à battre ne vous paraît-elle pas vivre à la manière d'une bête monstrueuse ? Elle semble douée de réflexion, d'appétit et de méchanceté ? », alors que le paysan qui bat son blé au fléau se présente sous les traits d'un homme sage, respec-

tueux du passé, qui travaille pour le bien de l'humanité, et qui réalise dans sa vie communautaire, vivifiée par l'amour de la terre, un modèle de vie sociale.

Aucune joie de vivre, au contraire, ne ressort de la lecture des textes représentant le travail à l'usine ; la vie sociale, la camaraderie sont détruites : « ils ne parlent pas entre eux... graduellement, ils oublient les paroles humaines... ils écoutent les voix des machines... ils oublient tout au monde : la couleur du ciel et le nom de leur village natal » (Ilya Ehrenbourg). Tandis que la frugalité et la modestie du paysan atténuent sa misère, largement compensée par l'amour de la terre, la dure condition matérielle de l'ouvrier n'a d'égal que sa misère morale et la médiocrité de son travail. Il n'est grandi que parce qu'il accepte d'accomplir une tâche obscure, écrasante, mais nécessaire à la société.

Cette représentation du travail exprime donc une idéologie assez complexe puisqu'elle mêle confusément le respect des traditions, l'amour de la terre, au sentiment d'appartenance à une catégorie sociale à laquelle on ne peut échapper, mais qui apporte une compensation par la valeur sociale et morale du travail. Plus le métier est dur et modeste, plus le mérite est grand.

On pourrait penser que cet exemple de modèle normatif, qui va à contre-courant des transformations de la société, tient au fait que le manuel de lectures est un instrument de travail lié à la tradition, donc difficile à réformer. Pour répondre à cette objection, nous nous sommes intéressés aux moyens audio-visuels, souvent considérés comme un facteur important de transformation des modalités et du contenu des messages éducatifs. Les observations que nous avons pu faire sur l'utilisation de la télévision à l'école, nous montrent comment celle-ci est progressivement intégrée à la leçon traditionnelle, à moins qu'elle ne soit encore considérée comme une intruse qui se substitue au maître (13). La télévision est assimilée à une leçon particulièrement riche et vivante ; on ne lui conteste pas sa valeur en tant que matériel pédagogique. Mais par leur critique ou leur mode d'utilisation, les maîtres dénaturent l'originalité du message audio-visuel : ils s'efforcent d'en atténuer l'effet de surprise, refusent à l'image sa précarité, sa valeur affective, pour souhaiter des émissions qui pourraient aller du simple au complexe, de l'observation à l'explication, qui se dérouleraient sur un rythme lent, avec des temps morts permettant à l'enfant de retenir et d'apprendre une partie du contenu de l'émission. Quand les émissions proposées échappent à leurs normes, ils les refusent (elles sont hors programme, trop compliquées...) ou les dénaturent comme en témoigne cette anecdote : un

(11) Cette analyse a porté sur 14 manuels utilisés dans 10 classes de cours moyens de la région parisienne, réparties dans un grand ensemble et dans un quartier plus traditionnel (petits pavillons et « résidences » de proportions modestes).

(12) Les artistes de cirque sont relativement nombreux car ils font partie des spectacles présentés lors des fêtes de villages (vendanges, moissons...).

(13) Nous avons assisté à une série d'émissions télévisées dans quatre classes de la région parisienne. Chaque séance était suivie d'une discussion avec le maître.

enseignant a suivi avec ses élèves une émission ayant pour titre : « les problèmes de l'agriculture », contrairement à ce que nous avons trouvé dans les manuels de lectures, elle donnait une information objective sur une exploitation industrielle, en monoculture. L'intérêt suscité par le caractère scientifique de l'exploitation a été grand parmi les élèves. Mais après l'émission le maître a pris la parole pour faire remarquer que « cette ferme n'était pas comme les autres », car elle n'avait ni chevaux, ni charrues, mais uniquement des machines. Le maître essayait d'échapper au contenu de l'émission pour amener les enfants à évoquer ce qui n'y était pas, c'est-à-dire une vision traditionnelle de l'agriculture. Il a assuré par exemple aux élèves qu'il n'y avait pas d'atelier dans les fermes, mais qu'il y avait un forgeron dans chaque village.

Cet exemple rend attentif au processus de résistance des modèles éducatifs aux tentatives de changement. Il procède autant par refus que par assimilation. La manière dont les maîtres utilisent actuellement la télévision est comparable à celle qui a permis la généralisation de certaines méthodes nouvelles dans le cadre d'un enseignement demeuré traditionnel. Nous pensons par exemple aux enquêtes, aux études de milieu très répandues, mais qui reprennent le plus souvent les thèmes inchangés. Les transformations apparentes de l'école s'opèrent ainsi au niveau des techniques, mais les contenus et surtout les buts de l'éducation demeurent les mêmes. Si l'école résiste aux tentatives de transformations imposées de l'extérieur, la société, représentée ici essentiellement par les parents d'élèves, n'accueille pas toujours favorablement les réformes que celle-ci lui propose. Les critiques dont on accable l'école, s'accompagnent fréquemment d'un attachement profond à ses traditions, qui prennent les formes du rite, renforçant le rôle initiatique de la transmission du savoir. C'est ainsi que nous avons pu constater que les parents avaient tendance à accentuer le système de punitions et de récompenses en vigueur à l'école. Un mauvais travail peut être sanctionné deux fois, sans compter l'humiliation qu'il fait immédiatement subir à un enfant intégré dans une conception concurrentielle du travail.

L'enquête que nous avons menée dans plusieurs classes de la région parisienne avait pour objet d'établir une série de comparaisons entre des classes traditionnelles et des classes nouvelles (14). Nous n'avons pas relevé de

(14) Nous appelons école traditionnelle toute école qui dispense la plus grande partie de son enseignement sous forme de leçons didactiques et magistrales.

Toute école où la leçon magistrale est supprimée au profit d'une participation active de l'enfant à la création du message pédagogique est qualifiée d'école nouvelle.

Nous nous intéressons moins au contenu du système théorique qu'aux types de relations qui s'établissent entre le maître et les élèves.

différence significative entre les deux types d'écoles, aux réponses concernant les notes et les classements (15). Nous savions cependant que les enfants des écoles nouvelles n'étaient ni notés ni classés. Une série d'entretiens individuels destinés à compléter les informations recueillies par questionnaires, ont fourni des explications à ces réponses en apparence aberrantes. Au cours de ces entretiens nous avons adopté deux attitudes. Tantôt la discussion a été orientée sur les résultats scolaires sans faire allusion au questionnaire. Tantôt nous avons demandé à l'enfant d'expliquer ses réponses. Dans les deux cas, l'entretien a révélé l'existence d'une correspondance bien mise au point, entre les appréciations données par les maîtres et un barème de notation.

Reprenons quelques entretiens significatifs :

Luc - 9 ans 1/2 :

- Est-ce que tu travailles bien ?
- Assez, oui.
- Comment le sais-tu ?
- Parce que la maîtresse, quand elle corrige, elle met bien ou très bien.
- Et chez toi ?
- On le sait par les carnets, y a marqué bien, très bien. Quand y a très bien c'est comme si je faisais 18, assez bien c'est comme si on avait 14, et puis mal, ça veut dire qu'on aurait 10.
- Tu aimerais qu'il y ait des places ?
- Oui.
- Pourquoi ?
- Parce que ça montre si tu as été sage, si tu es premier... J'aimerais montrer aux autres...

Laurent - 10 ans. — (N'avait pas répondu aux questions concernant les notes) :

- Est-ce que tu es un bon élève à ton avis ?
- Pas très.
- Comment le sais-tu ?
- Par mes carnets... je suis trop bruyant, je suis pas tellement bon camarade...
- Tu aimerais qu'il y ait des notes ici ?
- Oui.

(15) Répartition des enfants selon le type d'école :

	garçons	filles	total
écoles traditionnelles	141	105	246
écoles nouvelles	60	32	92
total	201	137	338

— Pourquoi ?

— Parce que je pourrais avoir mieux de choses avec mon père et ma mère...

— Comment ça, mieux de choses ?

— Plus de choses si je travaille bien ; si je travaille pas très bien on ne peut pas savoir, c'est pas précis, on marque le travail mais pas les places. Mon père dit que ça vaudrait mieux qu'on ait les places, mais ma mère dit que ça n'avent regarde pas tellement ..., mais y a des gens qui savent les places à l'école. La maîtresse et la directrice, je crois qu'elle font les classements.

Véronique - 10 ans :

— Est-ce que tu travailles bien ?

— Je ne sais pas... oui.

— Comment le sais-tu ?

— Je regarde s'il y a de bonnes notes sur mon carnet.

— Je croyais qu'il n'y avait pas de notes sur les carnets.

— Non... mais des très bien, des bien, des moyen, des mal. On me paie mes bonnes notes comme mon frère qui va à l'autre école.

Les enfants reconnaissent qu'ils ne savent pas toujours se situer par rapport à leurs camarades. Mais seuls les élèves faibles se félicitent de cette absence de classement. Les autres espèrent toujours qu'une hiérarchie s'établirait à leur avantage. Sur les 14 enfants interrogés individuellement dans les écoles nouvelles, deux seulement se félicitent de l'absence de classement. Les douze autres établissent des correspondances terme à terme entre les appréciations que l'on porte sur leur travail et des notes, la moyenne étant établie selon les familles à 10, ou à 12. Il semble donc qu'un des aspects importants de toute pédagogie nouvelle, c'est-à-dire la disparition de l'esprit de concurrence, la recherche d'une incitation à l'effort personnel en dehors du système de notation, critiqué autant pour son pouvoir contraignant que pour son artificialité, rencontre une assez grande incompréhension, et soit assimilé par les enfants et leurs familles, au système traditionnel que l'on veut abolir.

Les tentatives de transformation de l'école se heurtent donc à des résistances de plusieurs origines. Nous avons montré par l'analyse des manuels de lectures et l'étude de l'utilisation de la télévision comment l'école restait fidèle à ses conceptions de l'homme et de la société.

Mais la société résiste à son tour aux transformations que l'école propose spontanément. On a vu par l'exemple des notes et des classements que, dans certains cas, l'école peut changer plus vite que les conceptions familiales sur l'éducation. La stabilité des modèles pédagogiques ne peut donc pas être uniquement considérée comme un facteur d'inadaptation sociale ; elle correspond également à la tendance conservatrice que la société mani-

este à l'égard de la culture et des conceptions de l'éducation.

La transmission culturelle véhicule le plus fréquemment les valeurs du passé, ou des valeurs jugées immuables, qui échappent à toute remise en question. L'indépendance grandissante de l'enfant dans sa famille par exemple, n'a guère d'influence sur l'étroite mise en tutelle de l'écologiste. Le constat de ce retard de l'école sur son temps suscite des récriminations nombreuses mais inefficaces, car elles s'attaquent plus aux hommes qu'aux institutions. Elles relèvent ainsi plus d'une rivalité entre parents et maîtres que d'une interrogation sur l'institution elle-même. L'attachement des parents d'élèves aux traditions scolaires n'a d'égal que celui de certains maîtres. C'est peut-être dans la contradiction entre le conservatisme de l'école et sa vocation prospective, qu'il faut trouver un lien, tout incohérent soit-il, entre l'école et la société.

Les valeurs que transmet l'école font partie du conservatisme culturel de la société. Celle-ci remet en cause plus aisément sa technique que ce qu'elle considère comme un « patrimoine culturel ». L'école se présente alors comme le musée des valeurs et devient prisonnière d'un passé qu'elle est chargée de maintenir hors du temps. Elle doit ainsi chercher sa voie entre deux missions contradictoires : préserver des valeurs « sûres », et en même temps, dispenser un enseignement de plus en plus diversifié, de plus en plus attentif à la rapidité des progrès techniques. Selon que l'on s'attache à l'un ou l'autre de ces buts, on peut la considérer comme répondant parfaitement à la tendance conservatrice de la société, ou au contraire comme un anachronisme paralysant. Il y a donc un équilibre à maintenir entre certaines transformations sociales et les transformations de l'institution scolaire. L'ambiguïté de la vocation sociologique de l'école peut être exploitée selon les circonstances. Mais il reste à l'institution et aux maîtres qui en assurent la cohérence interne, une synthèse difficile à réaliser. Ceux-ci peuvent ignorer, refuser cette ambiguïté — ce qui ne fait qu'accroître la rigidité des modèles éducatifs, ou passer outre, en s'appuyant sur des théories de l'éducation, plus satisfaisantes sur le plan du langage que sur celui des faits. Nous en avons un bon exemple dans cette définition de la profession donnée par un jeune normalien : « Mon métier consiste à transmettre à mes élèves, avec tout l'art de la pédagogie, le patrimoine de nos aïeux, en l'adaptant à notre époque, de manière à en faire des hommes de demain, qui participent au progrès... des hommes capables de penser par eux-mêmes... à la recherche de la vérité ».

La croissance du déséquilibre entre l'évolution sociale et l'évolution scolaire modifie profondément la portée et le rôle de ces modèles éducatifs dont nous avons décrit l'apriorisme et la rigidité. Ils ne sont plus des images-guides, des idéaux éducatifs, mais des moyens de défense pour préserver le statu-quo de l'institution scolaire.

Ce conservatisme reposant sur les vocations contradictoires de l'école dans la société, se trouve renforcé par des considérations d'ordre psychologique, décelables au niveau de la relation maître-élève. Les difficultés de la communication pédagogique laissent apparaître des références à des modèles beaucoup plus flous que les précédents, pas toujours explicités et qui naissent des exigences opposées de l'autoritarisme de la transmission du savoir, et des implications affectives de la relation adulte-enfant.

L'autoritarisme de la transmission du savoir induit les modalités de la communication pédagogique. Directement observable en classe, la convergence de toutes les communications sur la personne de l'enseignant se retrouve au niveau idéal dans l'étude des modèles du maître et de l'élève. La manière dont l'école se décrit dans les manuels de lectures, et la représentation idéale du métier d'enseignant recueillie auprès de jeunes normaliens (16) expriment la même conception hiérarchique d'une relation pédagogique circulaire, se fondant sur des rapports maîtres-élèves complémentaires. Le maître se présente comme un personnage puissant, admiré pour son savoir, responsable de la société future. Sa tâche consiste à « modeler », « façonner » l'élève, selon les normes d'un écolier idéal qui renvoie à un adulte, but lointain de la pédagogie. A l'autoritarisme du maître correspondent la docilité, la passivité de l'écolier décrites par les jeunes normaliens. Le dynamisme de l'enfant consiste à répondre individuellement aux questions qu'on lui pose selon un cérémonial qui prend la force d'un rite. Le savoir du maître, son rôle de transmetteur de la culture, exige en retour de la part de l'élève, respect et admiration.

Modèle de maître et modèle d'écolier sont indissociables et se définissent l'un par l'autre. Leur complémentarité s'effectue au profit du modèle du maître qui accapare tout le dynamisme et le prestige de la relation pédagogique. Le modèle de l'écolier joue un rôle de second plan et met en relief celui du maître. Par sa passivité, son obéissance constante, il valorise un modèle de maître autoritaire, origine et fin de l'activité pédagogique, légitimant une relation univoque dans laquelle l'enfant n'est qu'un moyen pour renvoyer au maître son propre modèle. La communication pédagogique fonctionne alors comme un système fermé dont le maître est la justification et, indirectement, le point d'arrivée.

Toute transformation de l'école remettrait en cause non seulement les structures de l'institution, mais encore la répartition des tâches et des rôles dans la relation pédagogique, ainsi que l'image du maître servant de support à la représentation de soi. Cette stricte répartition des rôles

maintient la relation pédagogique dans un équilibre paralysant ; elle évite ainsi autant les remises en cause de cette relation que celle des individus qui s'y projettent.

Le conservatisme sociologique de l'école dont nous avons analysé précédemment les origines, se double ainsi d'un conservatisme psychologique, car les privilèges que le maître s'efforce d'atteindre ou de sauvegarder sont d'ordre essentiellement affectif et se situent au niveau des relations de l'adulte et de l'enfant.

L'idéalisation de l'enfance n'est pas incompatible avec le mépris de l'enfant à l'époque classique, ou la dévalorisation du modèle d'écolier par les jeunes normaliens de notre enquête. Elle est au contraire un thème constant de la littérature du XIX^e et du XX^e siècles. Elle s'est exprimée vigoureusement dès le XVII^e siècle en réaction contre le pessimisme de l'époque précédente. Les grâces qui parent l'enfance apparaissent le plus fréquemment accompagnées des accents nostalgiques d'une quête du paradis perdu et, de ce fait, renvoient l'adulte à la recherche de son propre bonheur. En accordant à l'enfant un pouvoir magique (il est proche de la nature, il en comprend les langages mystérieux), l'adulte s'assure qu'il a eu à son heure la jouissance d'une telle richesse. L'enfance est ainsi le refuge de ses illusions, mais aussi le point de départ de ses espérances puisqu'elle est riche de plusieurs possibles.

L'étude de la communication du maître et de l'élève rejoint alors les travaux des psychologues et même des ethnologues qui s'intéressent à la signification psychosociologique de l'idéalisation de l'enfance. Nous trouvons par exemple dans les travaux de M.J. Chombart de Lauwe qui analyse « les représentations et les mythes de l'enfance » (17) dans la littérature, des informations qui complètent les observations faites à l'école. « L'enfant — écrit l'auteur dans un chapitre intitulé la quête d'enfance — peut être considéré comme un remède pour l'adulte qui, avec son aide, retrouve le meilleur de lui-même. Il lui sert alors de miroir rétrospectif ». Citons encore ce passage tiré de la conclusion du chapitre : « l'enfant est devenu symbole et langage pour notre culture : les adultes réinterprètent leur enfance en fonction de ce langage... ce phénomène n'est-il pas un danger pour l'enfant lui-même ? Idéalisé, pensé dans un monde imaginaire, sa vie quotidienne ne peut plus intéresser par elle-même et ses besoins risquent d'autant moins d'être pris en considération ».

Le maître recherche dans l'écolier une part mythique de lui-même — la relation pédagogique n'est qu'un épisode de la relation adulte-enfant vécue sur un mode imaginaire — la dévalorisation du modèle d'écolier n'entre pas en contradiction avec l'idéalisation de l'enfant considéré

(16) Nous reprenons ici les conclusions d'une enquête menée auprès des normaliens et normaliennes sur le thème : La représentation du métier d'enseignant, modèle de maître et modèle d'écolier.

(17) Chombart de Lauwe (Marie-José), *Représentations et mythes de l'enfance* (à paraître).

comme une essence ; elle assure au contraire une base suffisamment neutre pour permettre cette reconstruction de soi dans autrui. L'enfant réel, l'écolier dans le cas qui nous intéresse, peut être un rival avec lequel il faut compter ; l'enfant rêvé se présente au contraire comme un refuge de l'adulte, un moi à construire ou à retrouver, que l'on peut préserver des atteintes du temps, des dégradations de l'action. L'accaparement du modèle d'écolier par le modèle du maître se révèle être plus une quête qu'une conquête : quête d'une représentation rassurante de soi à travers l'idéalisation de l'enfance. L'autorité du personnage du maître sert de rempart à la fragilité de l'adulte qui cherche appui sur un être en apparence plus faible que lui, mais riche de plusieurs possibles.

Les modèles éducatifs qui supportent une relation pédagogique autoritaire et contraignante, oscillant entre un enfant réel, un enfant mythique et un adulte idéal, ne s'érigent plus en barrière entre l'école et la société. En s'efforçant de réconcilier le maître avec sa propre image, ils correspondent à des aspirations plus profondes de l'homme à la recherche de son unité et de son idéal.

Suzanne MOLLO

attachée de recherches
au Centre d'ethnologie sociale
et de psychosociologie.

UNE EXPERIENCE DE FORMATION DES MAITRES AU QUEBEC

une disparité inouïe des institutions, des statuts et même des traitements, tout progrès rapide et toute possibilité de planification de l'éducation devaient passer par un processus préalable d'organisation, d'unification et de contrôle par les instances responsables, au plus haut niveau de l'avenir de la Province.

Le rapport Parent avait déjà mis l'accent sur cette nécessité et insisté à juste titre, dans cette perspective, sur l'urgence d'une politique cohérente de la formation des maîtres. Cette priorité s'inscrit dans l'organigramme du ministère de l'Éducation qui comporte une « direction générale de la Formation des maîtres ». Dès mars 1966, le Règlement n° 4 relatif au permis et au brevet d'enseignement, instituait un « Comité de la formation des maîtres » chargé de recommander au ministre des critères relatifs à la compétence des enseignants, à leur formation, à leur probation et à leur perfectionnement. Enfin, il n'est pas exagéré de dire que la « mission des Projets expérimentaux », émanation et bureau de recherches du ministère, oriente la plus grande partie de ses activités vers des réalisations prospectives où la hardiesse et la prudence se mêlent avec bonheur. C'est elle qui a conçu et suggéré le projet Repères, à l'instigation de la direction générale, et ce, de novembre 1967 à avril 1968.

Il fallait à la fois organiser et rénover en tenant compte, d'une part, du réseau complexe des organismes de formation en place et de leur force acquise en tant qu'institutions, et d'autre part, des mentalités des personnels concernés, dont l'évolution, souvent souhaitée, pouvait être extrêmement rapide. En effet, si la sensibilisation aiguë de l'opinion québécoise aux phénomènes d'éducation est relativement récente, les problèmes subséquents s'y télescopent de façon étonnante pour un observateur européen qui a vu des problèmes apparemment identiques se poser chez lui par étapes infiniment plus longues. Ainsi, alors que l'équipement matériel du Québec est en avance sur celui de la France, l'organisation de l'enseignement peut paraître en retard sans que ce retard doive faire illusion : la volonté de progrès s'est emparée du domaine éducatif, et elle s'accompagne de l'acceptation du risque qui a permis les réussites techniques. On peut donc avancer que les facteurs de freinage sont ici moins importants qu'en Europe : on ne les minimise pas ; au contraire, on prétend les investir. C'est ainsi que le projet Repères (1) procède d'une combinaison originale d'idéalisme, de réalisme et de pragmatisme : loin de commettre l'erreur d'imaginer que le législateur allait être capable de réaliser le changement souhaitable dans l'organisation de

A la requête du Centre franco-québécois de développement pédagogique, deux observateurs français ont été appelés à effectuer une mission de quinze jours (14-30 mai 1969), pour étudier sur place l'expérience de formation des maîtres lancée au Centre Pilote Laval. Il n'est évidemment pas question de transposer leurs réflexions telles quelles au plan français. Mais alors qu'on s'interroge tant en France sur la formation des maîtres, il a paru utile d'en faire état. Sans vouloir dresser un parallèle, certaines analogies ne laissent pas d'être frappantes. Nous disons bien : analogies, et rien de plus ! Mais l'analogie, pour être un biais, ne donne pas moins à penser !

Si l'on admet que l'enseignement français est profondément institutionnalisé et rigoureusement organisé et unifié, ne serait-ce que par le contrôle des grades universitaires et des certificats d'aptitude à l'enseignement, au point que cette emprise administrative, souvent contraignante, semble devoir être décentralisée et allégée, il faut comprendre, d'entrée de jeu, que la tendance québécoise est radicalement opposée, et que la diversité et l'autonomie locales, que développait encore l'esprit de réforme, ayant entraîné

(1) Le projet Repères (« Réseau d'Expérimentation pour la Préparation des Étudiants-maîtres au Renouveau à l'Élémentaire », et peut-être, ultérieurement, au « Secondaire », d'où le « S » du sigle), objet de notre mission, s'inscrit dans une stratégie d'ensemble de rénovation de l'enseignement dans la Province de Québec.

l'enseignement, et dans la formation des maîtres, à coups de règlements stricts et étroits, il a utilisé des règlements qui avaient été voulus souples et larges, pour suggérer aux formateurs des maîtres de l'enseignement élémentaire et pré-scolaire un programme-cadre, en leur demandant de participer activement à une recherche-action destinée à le remplir. Cette entreprise, difficile en soi, n'a eu jusqu'alors qu'un aspect expérimental, mais les précautions prises ont eu le dessein de faciliter, quant au fond, les développements ultérieurs. En effet, en apparence, l'autorité responsable n'impose rien, ne propose rien ; elle expose. Aux utilisateurs de choisir et de s'engager. Elle permet même aux dits utilisateurs de ne rien choisir du tout, comme on le verra plus loin dans le détail de l'opération. En tout cas, elle sauvegarde sur le plan administratif et statutaire, la carrière de tous ceux qui acceptent de participer à cette recherche-action vers le changement. Disons même qu'elle facilite celle-ci à tous égards, puisque la mission des projets expérimentaux, en tant que ressource, est prête à répondre à toute demande d'aide. Ainsi la prise des responsabilités est ici protégée, mais l'autorité ne se substitue pas à celle des expérimentateurs : à eux de se prendre en charge. (Il est d'ailleurs significatif que la même politique de confiance et de détachement relatif du ministère soit envisagée actuellement comme hypothèse pour la probation, pendant les deux années qui seront laissées aux maîtres, à l'issue de leurs études professionnelles et de la délivrance du permis d'enseigner, pour mériter leur brevet d'enseignement : ce sont eux et leurs pairs qui devront garantir leur propre aptitude, et cela ne laisse pas d'être intéressant pour l'observateur d'un pays où l'inspection est elle-même institutionnalisée et hiérarchisée). Le fait que les données de base changent (et nous verrons comment elles ont effectivement changé) n'est pas un élément d'inquiétude pour des hommes habitués à faire feu de tout bois : les moyens et les objectifs même seront modulés en conséquence. Ainsi, quand la cible bouge, on rectifie le tir.

Voici quels étaient les objectifs officiels au départ de l'opération Repères :

- à court terme, expérimenter un programme-cadre pour la formation professionnelle des maîtres de l'élémentaire par la mise en commun des ressources du milieu et susciter, par une aide technique et matérielle, des expérimentations locales ou régionales,
- à moyen terme, articuler la préparation professionnelle des maîtres de l'élémentaire sur une application éclairée du Règlement n° 1 (relatif au cours élémentaire et au cours secondaire), de façon à répondre notamment aux exigences pédagogiques de l'individualisation de l'enseignement.

Si l'on décode, on aboutit à ceci :

- à court terme, faire participer les formateurs de maîtres à l'élaboration du programme de formation en leur en laissant la responsabilité,
- à moyen terme, rénover, dans les meilleures conditions, le style des écoles normales (qui formaient la plupart des instituteurs et des professeurs), en développant les méthodes actives.

Or, en cours de route, il a été décidé que la formation des maîtres serait prise en charge par l'université et nous examinerons comment le projet Repères s'est adapté à cet élément nouveau, à tout prendre moins imprévu qu'il paraît le paraître de prime abord.

Décrivons auparavant la stratégie envisagée à l'origine de l'opération, et appliquée au début de celle-ci :

Le Règlement n° 4 déjà évoqué stipulait dans son article 2 :

« Le permis d'enseigner est décerné à tout candidat qui, après une 1^{re} année d'études ou l'équivalent, a terminé avec succès, dans une institution reconnue, un programme approuvé de formation.

La durée et la nature de ce programme varient selon le niveau et les champs d'enseignement auxquels le candidat se destine.

Cependant, ce programme doit comporter au minimum une année, ou l'équivalent, de cours théoriques ou de travaux pratiques de nature psycho-pédagogiques ».

C'est à partir de ce 3^e paragraphe qu'a germé l'idée de rendre possible un tronc commun pour tous les candidats se destinant à enseigner au niveau élémentaire, tronc commun pouvant aboutir, soit à la délivrance d'un permis d'enseigner, soit à une poursuite de la formation professionnelle, ce qui ménageait toutes les hypothèses ultérieures possibles concernant l'extension de la durée de la dite formation, ou, éventuellement, l'extension du champ à un autre niveau d'enseignement.

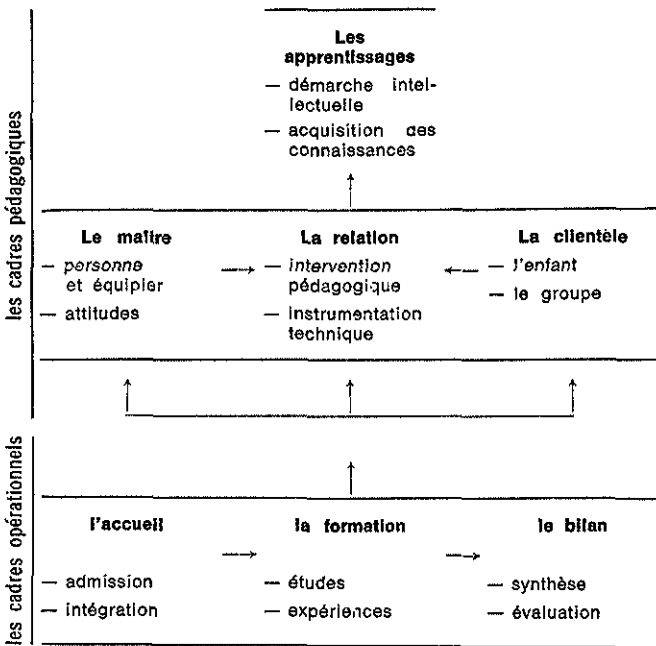
Mais le contenu de cette année commune qui pouvait être le premier tiers d'une formation en 3 ans, dont le dernier serait assumé par l'université, devait être précisé dès 1968-1969 par voie expérimentale, sans causer de préjudice aux maîtres en formation (les étudiants-maîtres) soumis à l'expérimentation.

Il fut donc admis que les institutions de formation participantes seraient consultées dès le second semestre de l'année 1967-1968, en vue d'une réflexion sur le dit contenu, et que ces réflexions parcellaires serviraient à l'élaboration d'un programme de synthèse au niveau régional qui serait expérimenté, lui, dans sa totalité, par un organisme provincial nouveau créé à cet effet, le Centre-Pilote. Ce Centre-Pilote fut installé à l'Université Laval et fut constitué par une équipe comprenant à la fois des formateurs originaires d'écoles normales et des pro-

fesseurs de l'enseignement supérieur (Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université Laval). On ménageait ainsi doublement l'avenir, d'une part, en intéressant l'enseignement supérieur à une collaboration avec des professeurs d'école normale, d'autre part, en préparant de loin le relais déjà évoqué de la 3^e année de formation. Mais si le Centre-Pilote pouvait devenir une institution de formation rénovée fonctionnant pendant l'année entière comme un organisme autonome, il fut jugé prudent de laisser les centres régionaux travailler exclusivement 8 semaines, en 1968-1969, sur le secteur qu'ils avaient choisi et exploré auparavant.

La nécessité s'impose de présenter maintenant le programme-cadre offert à toutes les écoles normales du Québec par la mission des Projets expérimentaux au moment de la consultation du printemps 1968, car ce programme-cadre constitue la pièce première et essentielle du projet Repères.

Le programme-cadre



Tel quel, ce programme a paradoxalement l'ambition de n'offrir que des « modules architecturaux » permettant de circonscrire à la fois des contenus et des modalités d'action administrative et pédagogique — dans des proportions indéterminées, l'ensemble étant laissé à l'initiative des centres de formation. Mais il est clair que la clé de voûte de l'édifice est « la relation », ce qui laisse

deviner l'inspiration rogérienne, jamais nettement dévoilée, des auteurs du projet.

Ce programme fut donc présenté avec solennité aux formateurs de maîtres du Québec (51 centres de formation). 29 équipes décidèrent de l'adopter. Elles eurent à choisir un des 7 modules et à préparer un programme d'étude correspondant. En mai 1968, une session de mise en commun rassembla les responsables à raison de 1 ou 2 par équipe : il s'agissait de mettre sur pied le programme de synthèse qui serait expérimenté en 1968-1969 au Centre-Pilote de l'Université Laval. Chaque délégué retourna alors dans son centre en vue de préparer l'expérimentation « régionale » sur le module choisi, la dite expérimentation devant durer au maximum 8 semaines, soit consécutives, soit réparties sur un laps de temps maximum de 15 semaines, le reste du programme étant aménagé en conséquence et tous les frais de l'expérimentation devant être en principe couverts par le budget régulier des institutions concernées. Dans le même temps, le Centre-Pilote préparait sa propre expérimentation, « provinciale » celle-là, théoriquement à partir du programme de synthèse à l'élaboration duquel ses professeurs avaient coopéré.

Mais il y a lieu de faire ici deux séries de remarques importantes qui montrent que l'opération n'a pu se dérouler selon son schéma idéal :

1) d'une part, un certain nombre d'institutions ont refusé de participer au projet Repères ou s'en sont séparées au niveau régional :

- la plupart des écoles normales d'État,
- les facultés des sciences de l'Éducation que les responsables du projet avaient également sollicitées.

Ainsi, en définitive, 22 écoles normales seulement, privées pour le plus grand nombre, ont expérimenté dans le sens prévu ;

2) d'autre part, il s'est avéré que le Centre-Pilote n'a pu appliquer le programme de synthèse élaboré à partir de réflexions qui lui étaient en grande partie étrangères et qu'il s'est trouvé, en quelque sorte, devant un blanc-seing pour entreprendre son expérimentation, à telle enseigne que d'aucuns ont pu contester le caractère « provincial » de celle-ci.

En tout cas, ici et là, toutes garanties avaient été données quant à la validation de la formation des étudiants-maîtres dans ces perspectives nouvelles.

Il convient maintenant d'étudier le détail de l'expérimentation en cours aux trois niveaux suivants :

- 1) application, par le Centre-Pilote Laval (CPL), du programme de synthèse réduit, pendant l'année universitaire 1968-1969, au niveau provincial,

- 2) point actuel des expériences partielles menées aux plans régionaux par les différentes écoles normales impliquées, pendant la même année universitaire,
- 3) perspectives de développement, liées au souhait de voir introduire, dans le cursus de la formation que devra assurer la nouvelle Université du Québec, les premières conclusions jugées valables du projet « Repères ».

Le ministère souhaitait appliquer le programme de synthèse dans « une structure provisoire mise en place pour les besoins du projet », étant entendu que « ce centre pilote sera toutefois considéré comme une école normale sur le plan strictement administratif » et tenu de « se conformer à toutes les normes édictées pour les écoles normales publiques » (2). Les circonstances ont légèrement infléchi ce point de vue. Non sans bonheur ! Elles ont en effet conduit à esquisser pour l'équipe d'encadrement une structure conforme à l'orientation définie plus tard pour la formation des maîtres par la future Université du Québec. En mars 1968, le directeur des stages de l'école normale Laval était nommé directeur du C.P.L. Il avait pour mandat de former une petite équipe au nombre optimum de 12 professeurs, chargée d'encadrer 200 étudiants-maîtres (en abrégé, EM), à raison de 1 pour 17. L'offre gracieuse, par l'Université Laval, d'un étage de la tour en construction de la faculté des sciences de l'Éducation, imposa une première modification. Le C.P.L. disposait désormais de 8 salles d'une capacité de 15 EM chacune. La capacité ainsi limitée à 120 amena le recrutement de 115 EM et la réduction à 7 du corps professoral. Le choix de ce corps a obéi aux critères suivants : sélectionner, parmi les *formateurs de maîtres*, ceux qui s'intéressaient particulièrement au niveau *élémentaire* et qui se montreraient sensibilisés aux problèmes de l'école *d'aujourd'hui*. L'Université Laval offrit 2 de ses professeurs, auxquels vinrent s'ajouter 5 professeurs d'école normale et le directeur du C.P.L., coordonnateur du projet.

L'hypothèse initiale postulait que 3 ans sont nécessaires à la formation d'un maître. Le directeur du C.P.L. estime cependant qu'une telle hypothèse reste à prouver. L'Université penche nettement pour une période de 3 ans : 2 ans de formation académique dans une discipline et un an de formation spécifiquement psycho-pédagogique. Certains services ministériels voudraient

s'en tenir à l'année unique de formation psycho-pédagogique. Adoptant provisoirement une position moyenne, le C.P.L. a opté pour une formation en 3 ans menant en parallèle l'apprentissage des disciplines d'enseignement et la formation psycho-pédagogique. A titre expérimental, la première année du C.P.L. a mis l'accent uniquement sur ce second aspect. Mais, comme nous le dirons plus loin, l'équilibre sera rétabli l'an prochain entre les 2 aspects de la formation. Les Universités qui s'acheminent vers la formule 2 + 1 s'inquiètent en effet de la formation spécifique des maîtres de l'élémentaire. Si l'on s'accorde sur le fait qu'un futur maître doit avoir accompli d'abord le cycle normal des 13 années d'étude de l'élémentaire, du secondaire, et du C.E.G.E.P. (3), pour suivre ensuite un cycle universitaire de 3 ans répartis en 2 + 1, certains craignent que les 2 ans consacrés à la formation académique ne conduisent l'Instituteur à se spécialiser. Sauf pour l'éducation physique et les arts plastiques, le C.P.L. répugne à la spécialisation de l'instituteur, et par voie de conséquence à la formule 2 + 1. De l'avis général, la formation psycho-pédagogique en un an suffirait pour ceux qui ont fait des études poussées dans une spécialité, et, compte tenu des urgences, pour les maîtres enseignant dans les écoles de métiers à des enfants très moyens qu'il faut lancer rapidement sur le marché du travail. Pour tous les autres maîtres enseignant à la maternelle, à l'élémentaire et au secondaire, on semble s'accorder néanmoins sur une formation en 3 ans. Cette position implique deux conséquences : la première, qu'il faut varier les contenus et les programmes de la formation en fonction des niveaux maternel, élémentaire et secondaire où opéreront respectivement les futurs maîtres ; la seconde, que les traitements doivent être unifiés. L'échelle des salaires fondée sur deux critères : les diplômes et l'expérience professionnelle, serait alors unique. Par contre, les conditions de travail varieraient : 36 périodes hebdomadaires de 45 minutes pour un instituteur présent toute la journée dans une classe de 27 élèves, 24 périodes hebdomadaires de 45 minutes pour un professeur dans une classe de 17 élèves.

Il est significatif que notre premier entretien avec le directeur du C.P.L. ait débouché sur les problèmes précédents. Mais une expérimentation pédagogique s'enferme difficilement dans un mandat strictement pédagogique. Dans une société fortement marquée du sceau de l'économie libérale, les contrats d'engagement étaient jusqu'ici librement débattus entre les commissions scolaires et l'enseignant. Dans la mesure où l'État prétend à un droit de regard sur les conditions générales des futurs contrats, avec le souci de codifier davantage

(2) « Le projet REPERES » (avril 1968) (p. 14-15). Toutes les références à ce texte seront désormais présentées sous la forme : Pr (p. 9).

(3) Collège d'enseignement général et professionnel.

la pratique antérieure du laisser-faire, il y a fort à parier que les exigences d'une formation idéale devront bon gré mal gré composer avec les nécessités d'ordre administratif et économique. Quoi qu'il en soit, les responsables du projet « partent du postulat que, dans la perspective du Règlement n° 1, la formation des maîtres de l'élémentaire requiert des attitudes pédagogiques et une instrumentation technique nouvelles et que cette question peut être étudiée de façon intrinsèque, indépendamment des réformes administratives ou autres, le perfectionnement demeurant un atout professionnel majeur dans un cadre comme dans un autre » (Pr ; p. 5).

Il nous est évidemment difficile de porter un jugement péremptoire sur la première année d'expérience du C.P.L. D'une part, elle n'était pas encore terminée lors de notre passage. D'autre part, elle doit faire l'objet d'un rapport dont le directeur du C.P.L. reconnaît qu'il ne sera pas vraiment scientifique. Les urgences de l'action, l'ajustement constant d'un programme-cadre qui se constitue au fur et à mesure, par opposition au caractère prédéterminé d'un programme-catalogue, accentuent nettement l'aspect action de cette « recherche-action » (action-research). Des questionnaires ont certes été distribués. Mais le temps a manqué pour leur exploitation. Et une expérience « vécue », dont la finalité tend vers un « changement d'attitudes », ne se concilie pas aisément, dans un premier temps, avec une approche méthodologique rigoureuse. Sans préjuger du rapport final du C.P.L., nous pouvons tout au plus faire état des informations recueillies sur les aspects du programme de formation dont nous avons eu connaissance.

Nous avons été favorablement impressionnés par la manière d'aborder le premier module du programme-cadre : l'accueil. Les responsables voulaient rompre la glace dès le début. Le nombre réduit de 115 EM facilitait l'entreprise. Après un bref discours d'introduction du directeur, et la présentation de l'équipe enseignante, les EM ont été réunis par petits groupes de 15 avec un animateur. Le « lunch » qui a suivi a provoqué « un choc de qualité ». A part quelques exceptions, les EM inscrits au C.P.L. n'avaient pas d'expérience du métier d'enseignant. Durant les trois premières semaines, on a voulu leur faire prendre une conscience nette des problèmes réels posés aux plans social, politique, économique, par la rentrée scolaire de septembre. Et de façon très originale, en les inscrivant à même le milieu social. Ainsi, certains EM ont vécu la rentrée à travers l'activité fébrile des magasins : armés de magnétophones, ils ont interviewé et observé un gérant pendant 2 ou 3 jours. D'autres en ont usé de même auprès de directeurs d'école. D'autres ont recueilli les soucis et les problèmes des parents d'élèves. L'ensemble des informations, des questions et des problèmes recensés fut tel... qu'il fallut renoncer au dépouillement ! Mais le sentiment du direc-

teur du C.P.L. est qu'on aurait pu programmer tout le cursus de l'année avec cette manne ! D'autres encore sont allés à Radio Montréal pour glaner des informations sur la télévision scolaire. Toutes ces activités comportaient nécessairement un travail réel, une production : rapports, montages sonores et illustrés... L'un des groupes a enregistré des entrevues de parents, d'enfants, d'éducateurs, et en a tiré un film d'une demi-heure, projeté dans l'amphithéâtre. Un autre groupe s'est intéressé au ministère de l'Éducation. Il en a retiré l'impression d'un labyrinthe, et (cet âge est sans pitié !), il a fabriqué ce labyrinthe pour une exposition. Un questionnaire, administré pour recueillir le sentiment des EM sur cette première phase de leur programme de formation, prouve que celle-ci a été fort appréciée, et nous le comprenons volontiers.

Il convient maintenant d'aborder les problèmes posés par les S.C.O.P.E.M. (Stages coopératifs pour la professionnalisation des EM). L'idée directrice est venue de l'Université Simon Fraser (Colombie britannique) où un stage de 2 mois ouvre la période de formation. Mais, au C.P.L., on a préféré que ce stage serve à sensibiliser plutôt qu'à professionnaliser. La première préoccupation a porté sur le choix des maîtres déjà engagés dans la réforme scolaire du Québec. Les animateurs du stage les ont rencontrés individuellement, leur ont présenté le programme et défini la nature des stages. Avant tout, on a voulu les transformer en « maîtres-associés » du C.P.L. Ils y ont été reçus, y ont connu les EM avant le début des stages, au cours d'un lunch. Ils ont été tenus au courant des activités du C.P.L. Celui-ci les a même aidés, en leur offrant du matériel didactique, en organisant à leur intention des cours de perfectionnement que l'Université ne faisait pas, ou ne voulait pas reconnaître. Ainsi donc, après le premier mois consacré à l'accueil, S.C.O.P.E.M. 1, à raison de 4 EM par classe, était prévu pour 2 mois (octobre-novembre 1968), avec un retour chaque mercredi au C.P.L. pour un séminaire de réflexion par groupes de 15 EM en stage dans une même école ou à un même niveau. Le stage comportait une période d'observation et de participation, puis une leçon : il ne peut être assimilé en aucune façon à un stage en responsabilité. Si la phase dite d'accueil avait été volontairement et originalement insérée dans le milieu social, le déroulement effectif du stage a souffert bon gré mal gré du climat professionnel. Jusqu'à une date récente, on se tenait pour honoré d'être choisi comme maître-associé. Mais les réactions syndicales ont amené le boycott partiel de S.C.O.P.E.M. 1 qui a dû être réduit à 6 semaines. Le raisonnement était simple : puisque le C.P.L. est l'enfant chéri du ministère, boycottons-le, et le ministère se verra contraint à considérer attentivement les revendications syndicales et à presser la signature de la nouvelle convention collective à l'étude depuis plus de

22 mois. Certes, les maîtres-associés ont eu la délicatesse de prévenir, mais les animateurs du C.P.L. se sont vu contraints de précipiter le déroulement de leur programme, et même d'en reconsidérer hâtivement l'architecture. Jusqu'en février-mars, ils ont vécu dans l'incertitude quant à S.C.O.P.E.M. 2. Prévu pour une durée pleine d'un mois aux alentours de Pâques, il a dû se répartir sur 10 semaines à raison d'un jour par semaine (chaque mardi du 11 mars au 13 mai), avec des objectifs très différents de S.C.O.P.E.M. 1.

Par une ironie du sort fort significative, la pesantur sociologique du corps enseignant a freiné l'action que l'inspiration implicitement rogérienne du projet fondait sur la spontanéité des individus concernés et sur la qualité des relations inter-individuelles. De l'aveu même du directeur du C.P.L., l'inspiration non directive du projet impliquait que les EM se prennent eux-mêmes en charge. Or, après l'intense activité de la phase d'accueil et de S.C.O.P.E.M. 1, les difficultés ont commencé. Au cours de novembre-décembre 1968, les EM, pourtant pressés de régler la question, ne sont pas parvenus à constituer leur association. Ils ont fini par demander qu'on les organise, qu'on les structure ! Ils ont peiné pour organiser leur travail personnel (24 h 1/2 sur 40 h 1/2). Soucieux d'acquérir des recettes et des techniques, ils ont été déçus dans leur attente. En bref, ils ont échoué à organiser leur petite république de 115, mais les sous-groupes de 15 (et surtout de 3 ou 4) semblent au contraire avoir régularisé plus harmonieusement leur comportement. Notons enfin que l'insécurité éprouvée par certains EM était si forte qu'ils ont quitté le navire d'eux-mêmes, sans qu'on ait à le leur imposer. Ces avatars expliquent-ils le départ du directeur du C.P.L., annoncé juste à la fin de mai ? Par délicatesse, nous n'avons pas posé la question. En tout cas, le changement de direction au terme d'une première année qui en comporte 3 n'est pas sans conséquence. Il convient de ne pas se méprendre sur le sens de ces remarques critiques. Il est naturel que, dans une expérience pilote déjà difficile en elle-même, et compliquée par l'environnement socio-professionnel, quelques problèmes se mêlent aux aspects positifs d'une entreprise exaltante.

Sur le programme de cette première année de formation, nous avons déjà dit qu'il nous était impossible de formuler un jugement d'ensemble. Aux points plus particuliers que nous avons développés, nous voudrions en ajouter un autre plus spécifique. Nous nous sommes étonnés de l'absence presque complète d'utilisation des techniques modernes dans le processus de formation des E.M. Le projet pilote vise à façonner des maîtres pour une école d'aujourd'hui, et mentionne expressément : « la formation des maîtres de l'élémentaire requiert des attitudes pédagogiques et une instrumentation technique nouvelles... » (Pr ; p. 5). Nous avons vu et

loué les remarquables installations techniques audiovisuelles de l'Université Laval. Comment ne pas s'étonner, puisque les moyens techniques sont largement à la hauteur des intentions, de cette carence particulière dont le directeur du C.P.L. a clairement conscience ? Il pensait sensibiliser à l'audio-visuel. La pression des circonstances n'a pas joué en sa faveur. Le contact a bien été pris en octobre 1968 avec le service audio-visuel de l'Université Laval qui a estimé nécessaire un stage minimum de 15 jours. La décision était tardive pour les deux parties. Il a paru difficile aux animateurs du C.P.L. d'insérer ce stage en octobre. Et les engagements antérieurs du service audio-visuel ne permettaient pas l'intégration des 115 EM à une autre période de son calendrier. La décision a donc été prise de reporter ce stage en 2^e année, après une meilleure réflexion préalable. Certes, l'initiation audio-visuelle n'a pas été totalement négligée cette année. Mais les ressources de la petite équipe d'animateurs ne peuvent suffire à tout. Magnétophones et tourne-disques ont été utilisés. Cette utilisation des moyens audio-visuels à des fins d'enseignement est néanmoins restée quantitativement faible. (Il en va d'ailleurs de même pour l'initiation musicale, toujours faute de « ressources » dans l'équipe pilote, ce qui pose le problème ou de l'élargissement de l'équipe ou de l'appel à des ressources extérieures à l'équipe). Certes, les écoles élémentaires sont suffisamment pourvues en maîtres, et la nécessité d'un enseignement audio-visuel s'y fait moins pressante que dans d'autres secteurs, ce qui explique qu'on mette davantage l'accent sur des opérations audio-visuelles à des fins de perfectionnement de la population adulte (projet Pernot à Abitibi). Mais c'est faire peu de cas de l'emploi des moyens audiovisuels à des fins de formation des EM. L'usage du circuit fermé de télévision de l'Université Laval pour l'auto-observation de l'EM pourrait être ici d'un secours appréciable, et cadrerait fort bien avec l'inspiration générale d'un projet soucieux de voir les EM se prendre eux-mêmes en charge. Cette prise en charge, au niveau de la professionnalisation, gagnerait certainement à passer par l'auto-observation et l'auto-évaluation de son portrait pédagogique animé et enregistré. Cette suggestion a d'ailleurs retenu l'attention du directeur de la Formation des maîtres au ministère. Il serait en effet regrettable de ne point user d'un instrument pratiquement ignoré cette année. Et c'est possible. On sait que les deux premières années du C.P.L. conduisent à des diplômes ministériels, mais que la 3^e année doit donner lieu à la délivrance d'un diplôme universitaire appelé licence ou mieux baccalauréat (en pédagogie ou en sciences de l'éducation). Notre entretien avec le directeur de la Formation des maîtres donne à penser que l'avenir du C.P.L. se traduira par une évolution. La conviction s'affirme d'un style de formation d'un niveau supérieur, même pour

élémentaire. Un apport exogène, venant des facultés des sciences, des arts, des mathématiques... est envisagé dès la 2^e année, qui comporterait un programme plus équilibré de formation académique et psycho-pédagogique. En 3^e année, on envisage même un déplacement en faveur de la formation académique. Des professeurs d'Université s'intéressent à la question, mais davantage en mathématiques qu'en lettres. Une telle orientation ne sera pas sans influencer sur la restructuration de l'actuelle équipe du C.P.L., et sur l'ajustement de sa recherche-action. Comment pourrait-il en être autrement d'un projet dont la dynamique repose sur la considération quasi privilégiée des « changements d'attitudes » ?

•

Pour cette dynamique, on espérait beaucoup du C.P.L. et moins des réseaux d'expérimentation régionale. Toutes proportions gardées, c'est plutôt l'inverse qui s'est produit. Nous avons pu bénéficier ici d'un instrument de travail qui venait juste de sortir à notre arrivée: le premier rapport préliminaire sur le projet « Repères », daté d'avril 1969. Ce rapport décrit les résultats des premières expérimentations terminées en date de décembre 1968, et qui portent sur onze institutions et quatorze équipes de travail, soit un peu moins de la moitié de l'ensemble des effectifs engagés dans le projet. Il faut noter qu'une seule de ces écoles est une institution d'Etat: 6% des étudiants et 8% des professeurs seulement, parmi les onze institutions impliquées, relèvent ainsi directement du ministère. C'est évidemment fort peu. Par contre, les inspirateurs du projet ont constaté un enthousiasme certain dans les réponses des formateurs de maîtres et que « le projet répondait à un besoin ressenti depuis longtemps ». Le choix des « modules » expérimentaux est également significatif: 3 équipes ont retenu « le maître », 9 « la relation » et 2 seulement « les apprentissages ». Les objectifs des uns et des autres se centrent donc plus sur les personnes que sur les habiletés pédagogiques à acquérir. Un déplacement s'est opéré « d'une pédagogie centrée sur l'application d'un programme à une pédagogie centrée sur la personne » (Rapport Préliminaire, en abrégé R.P.; p. 221), y compris celle de l'EM, et l'on peut être tenté de dire que « cette participation des EM à l'élaboration des programmes pourrait bien être une forme de neutralisation à la contestation » (R.P.; p. 106). Le contexte théorique exposé au 1^{er} chapitre de la seconde partie de ce rapport confirme cette orientation. Il se réfère à la théorie du changement social de E. Lewin (p. 149-157), à la dynamique du changement planifié de Lippitt, Watson et Westley (p. 157-161), au développement de l'organisation selon Buchanan (p. 162-163), à la sociothérapie de Max Pagès (p. 164-166). Il épouse la formule

de Carl Rogers pour qui « le client possède, potentiellement, la compétence nécessaire à la solution de ces problèmes » (p. 173). Lors du séminaire d'études réuni fin mai à l'école normale de Cap-Rouge, l'un des animateurs du projet a précisé que cette inspiration théorique était née en cours d'expérience, qu'elle était en quelque sorte a posteriori plutôt qu'a priori. L'absence de ces considérations dans le texte du projet (avril 1968), et leur apparition dans le rapport préliminaire (avril 1969) donnent une apparence de vraisemblance à cette affirmation. Mais ce n'est qu'une apparence. L'information suivante, recueillie in extremis lors du banquet final, est significative: la case concernant « les apprentissages » n'existait pas dans le programme-cadre initial. C'est sur l'injonction du sous-ministre lui-même qu'elle y fut introduite, et sa situation éminente au sommet des 7 cases du programme-cadre ne peut faire illusion: épiphénomène surajouté, elle ne participe pas de l'inspiration fondamentale du projet. Celle-ci relève d'un « processus multiple de changement planifié dont les objectifs, de même que les rôles et les fonctions des participants, se modifient au cours du déroulement de l'action » (R.P.; p. 167). Le projet n'a pas voulu prouver expérimentalement quoi que ce soit. C'est une recherche-action. Le ministère offrait seulement des instruments de facilitation. Pour les responsables « leur mandat ne consistait pas à définir les objectifs du projet en termes de contenu; au contraire, cette définition des contenus appartenait aux formateurs de maîtres eux-mêmes et le projet n'était en réalité qu'une infrastructure et qu'un contenant » (R.P.; p. 174). A leur insu, cette infrastructure n'est peut-être qu'une superstructure idéologique qui transpose au plan pédagogique l'inspiration dite démocratique du système de l'économie libérale. Notre opinion ne se veut point un jugement de valeur péjoratif. Elle se présente comme une simple constatation indicative. Et elle se justifie parce qu'elle éclaire peut-être le sens de certaines résistances au projet qui n'ont pas échappé aux promoteurs: « les responsables du projet ont été, à plusieurs reprises, dans l'obligation d'explicitier, et même de justifier leur position, particulièrement lorsque les formateurs de maîtres éventuellement intéressés... les interrogeaient sur les objectifs ultimes (et à leur sens « cachés ») du projet » (R.P.; p. 174). Ici encore l'insertion de cette recherche-action dans le cadre plus général de la réforme scolaire du Québec ne peut être laissée entre parenthèses: « Au cours des sessions d'information précédant le lancement du projet (mars-avril 1968), et même durant la session de mise en commun, une rumeur assez persistante a circulé dans le milieu de la formation des maîtres à l'effet que le projet Repères était peut-être une « manœuvre » du ministère de l'Éducation pour diver-tir l'attention des formateurs de maîtres de la politique d'intégration des écoles normales aux universités et aux

C.E.G.E.P.» (R.P. ; p. 177). A dire vrai, les intentions des responsables relevaient moins d'un tel machiavélisme que du souci « de maintenir en équilibre le système de formation des maîtres, tout en y amorçant un changement planifié et en évitant que ces transformations prennent la forme de bouleversements plus ou moins intempestifs » (R.P. ; p. 181). Car le système de formation des maîtres relève d'une « organisation ». D'inspiration structuraliste et mécaniciste, elle chercherait à adopter les personnes aux objectifs par souci d'une efficacité optimum. La stratégie du changement procède alors d'une structure verticale et hiérarchique, et son développement s'accompagne de sanctions externes. A l'opposé, elle peut faire confiance aux personnes et à leurs potentialités créatrices pour déterminer elles-mêmes les objectifs susceptibles de satisfaire pleinement leurs motivations internes. Entre ces deux extrêmes dysfonctionnels, il y a place pour de multiples solutions intermédiaires. Le projet Repères se situe cependant plus près de la 2^e limite que de la première. Nettement inspiré d'un courant de pensée axé sur les « relations humaines », plus que sur un mode d'approche structuraliste et mécaniciste, il estime préférable un programme élaboré par les exécutants et non par un aréopage de spécialistes. Il postule que le changement est plus efficace si les participants en décident eux-mêmes. Mais il tempère la foi en un changement spontané par la théorie du changement planifié. La première étape de cette théorie : le besoin de changement, existait déjà dans les institutions de formation des maîtres. La 2^e étape consistait à établir une relation entre les personnes déjà motivées et un agent de changement extérieur : la mission des projets expérimentaux (M.P.E.). La 3^e étape suppose un « changement de rôle » : la mise en marche du projet revient à remplacer cet agent de changement extérieur par les formateurs eux-mêmes, « porteurs d'idées nouvelles », avant de rompre, dans la toute dernière étape, la relation entre les agents de changement extérieurs et le système de formation. Ainsi se trouve justifiée a posteriori l'idée-force du projet initial : « ce tracé de la problématique du projet, pour sa partie pédagogique, s'est efforcé de concilier la liberté et l'ordre. Il s'agit précisément d'encadrer une opération d'envergures sans l'immobiliser, de superviser sa progression sans pour autant nuire à des initiatives originales, ou même, le cas échéant, révolutionnaires » (Pr ; p. 8). En bref, « le programme-cadre était avant tout un instrument de pensée et de conceptualisation et non pas un instrument d'action » (R.P. ; p. 193).

Des aspects très positifs sont à porter au crédit de l'expérience. D'une part, « la diminution du nombre des cours magistraux au profit d'autres types d'activités a permis aux formateurs de maîtres d'avoir plus de contacts personnels avec les étudiants » (R.P. ; p. 223). Par voie

de conséquence, le rythme alternatif des cours traditionnels de 45 ou 50 minutes « a été modifié au profit d'activités de plus longue durée, ce qui permet aux étudiants d'entreprendre une activité et de la pousser jusqu'au bout sans que n'interfèrent d'autres types de préoccupations » (R.P. ; p. 251). Cette orientation a eu pour effet de développer la pratique des stages d'enseignement : « Plus de 70 % des professeurs membres des équipes de travail ont inclus dans leur programme d'expérimentation un stage d'observation ou de pratique d'enseignement, ou alternativement les deux à la fois. Ce seul fait est assez révélateur d'une préoccupation grandissante des professeurs d'inclure dans tout programme de formation professionnelle des stages de pratique de l'enseignement. De plus en plus, on semble se préoccuper de placer dans les programmes des activités concrètes qui permettent à l'E.M. de mieux comprendre les implications de ses connaissances théoriques » (R.P. ; p. 229). Il n'est certes pas possible de recenser ici l'ensemble des améliorations mentionnées par le Rapport préliminaire. Il nous suffit d'indiquer que « le projet a permis une modification des valeurs en cours dans le service de formation des maîtres » (R.P. ; p. 222). Les responsables du projet peuvent à juste titre affirmer que leur but essentiel : changer les attitudes, a été atteint.

Il reste que les ombres ne manquent pas à ce tableau encourageant : « Il est possible de remarquer immédiatement que les plus grandes réussites se situent au niveau des personnes plutôt qu'à celui des activités » (R.P. ; p. 81). La grande majorité des expérimentations locales, centrées sur la « relation », marquées au sceau de « l'animation et du travail en équipe », ont parfois « adopté ce style de travail sans s'attarder suffisamment à vérifier la qualité de l'instrumentation personnelle et technique nécessitée par ce type de travail » (R.P. ; p. 199). On a parfois glissé d'une pédagogie libérale au « laisser-faire », et l'on verra plus loin que les E.M. en ont ressenti une insécurité génératrice d'inquiétude. Comme au C.P.L., les techniques modernes ou audio-visuelles d'enseignement ont été réduites à la portion congrue. Bien qu'il nous ait été donné de voir un montage audio-visuel au cours de nos visites sur le terrain, il faut convenir que c'était l'exception qui confirme la règle. Certes il est affirmé dans le Rapport préliminaire que « des enseignants ont des aspirations professionnelles communes s'ils sont convaincus de la nécessité d'adapter leur enseignement aux exigences de la technologie moderne » (R.P. ; p. 210). Si « l'imagination ne manquait pas aux équipes pour élaborer des moyens, l'utilisation de ces moyens a posé certaines difficultés qui ont amené les responsables à en laisser de côté parce qu'il n'était pas possible de les mettre en œuvre à cause de carences dans les ressources personnelles » (R.P. ; p. 57). N'est-ce pas la confirmation qu'il est nécessaire de ménager, dans le programme futur

de formation, une initiation sérieuse à l'emploi de ces techniques ? Encore faut-il admettre que le recensement des activités des groupes locaux témoigne, par rapport à celles du C.P.L., d'une plus grande utilisation de ces moyens.

Le gros problème, et ce n'est pas surprenant, compte tenu de l'orientation fondamentale du projet et des choix précédemment rappelés, réside dans le peu d'intérêt manifesté pour les apprentissages : « Si l'importance et la profondeur de ces changements (s.e. d'attitudes) restent à évaluer plus précisément, il est déjà clair que seuls quelques aspects de la formation des maîtres en ont été influencés ; en effet, la plupart des expérimentations ont atteint pour les étudiants des objectifs situés au niveau des apprentissages de type psycho-pédagogique ; la didactique et la connaissance du champ d'enseignement ont été des domaines relativement peu explorés » (R.P. ; p. 266). Comme nous l'ont précisé certains expérimentateurs, la raison en est simple : l'impression prévaut que l'accent portait jadis presque exclusivement sur la didactique. Nous n'avons aucune raison d'en douter. Mais il pourrait être dangereux, sous prétexte que les formateurs de maîtres éprouvent le besoin de s'aérer, de négliger cet aspect de la formation d'un EM qui a tout à apprendre dans ce domaine. Le sens des « relations humaines » ne dispense évidemment pas de la connaissance de l'objet à enseigner. Il est clair qu'un véritable glissement s'est opéré relativement à cette notion d'apprentissage. En dépit du caractère éminemment surajouté de cette case dans le programme-cadre, il reste que le projet stipulait clairement que « deux éléments principaux composent le cadre des « apprentissages » : la démarche intellectuelle de l'enfant que le maître doit structurer, guider, renforcer tout au long du déplacement de l'esprit vers le savoir... ; l'acquisition des connaissances : le programme comportera toujours une certaine quantité de notions et d'habiletés à faire acquérir, c'est-à-dire, des matières à assimiler ou à maîtriser » (P.R. ; p. 56). Dans la réalité, l'expérimentation des groupes de travail a inévitablement glissé dès la session de mise en commun vers les apprentissages des EM. Il pouvait difficilement en être autrement du fait de l'inspiration rogérienne du projet. La lecture attentive des résultats relatifs à cet aspect de l'expérimentation prouve que l'apprentissage des différents domaines d'enseignement n'a pas été pour autant oublié (cf. R.P. ; p. 108-111). Mais elle cèle une ambiguïté qui provient du fait qu'on ne démarque jamais clairement les apprentissages des élèves et ceux des EM, qui ne sont pas forcément du même ordre : « Dix institutions sur quatorze affirment avoir rencontré des difficultés pour amener les EM à prendre conscience des apprentissages qu'ils effectuaient » (R.P. ; p. 111). Cette ambiguïté explique sans aucun doute les réticences initiales et les refus de certaines grosses écoles normales, par ailleurs plus spécia-

lisées dans la formation des maîtres du secondaire et plus préoccupées par la didactique. Mais nous avons noté que, dans d'autres cas, l'apprentissage des méthodes d'enseignement (en mathématiques modernes, par exemple) avait pu s'intégrer dans le cadre choisi de la « relation » en expérimentant la découverte des notions mathématiques par le travail de groupe. Tout est ici affaire de nuance, et nous nous gardons bien de transformer notre interrogation en une critique intempestive. Par contre, il ne fait pas de doute que la pratique de la non-directivité a provoqué une réelle insécurité et une vive inquiétude : « un groupe manifeste des doutes sur l'efficacité de la non-directivité » (R.P. ; p. 129) ; « l'on mentionne à deux reprises la difficulté d'accepter la non-directivité, d'où un certain sentiment d'insécurité » (R.P. ; p. 111). Si l'on prend garde que les expérimentations locales n'ont porté que sur 8 semaines, et si l'on se souvient des difficultés beaucoup plus grandes éprouvées au C.P.L. après la phase d'accueil et le S.C.O.P.E.M. 1, on est en droit de s'inquiéter des risques d'une non-directivité généralisée et étendue à l'ensemble de la formation. En toutes choses, et en pédagogie plus particulièrement, la démesure est toujours l'ennemi du bien. Il semble que ce danger apparaisse clairement à certains responsables du projet, qui prennent leurs distances avec une conception trop optimiste de la non-directivité. Sans doute les EM des groupes locaux sollicitent-ils de « laisser toutes les autres préoccupations pour vivre le projet Repères » et de « vivre le 2^e semestre dans le même esprit que le premier » (R.P. ; p. 129). Mais ceux du C.P.L. qui ont « vécu » une telle expérience pendant une année pleine, semblent avoir connu de considérables difficultés d'adaptation. Et si ceux des groupes locaux demandent à « vivre » plus continûment le projet, c'est sous la réserve qu'on établisse « la stabilité des équipes, un horaire plus souple et plus stable ». Et enfin, moins d'intensité ! moins d'évaluation ! (R.P. ; p. 129). Mais autre chose est la vie, autre chose la réflexion sur cette vie. Et un projet expérimental ne peut tout de même, au risque de se nier, jeter par dessus les moulins les moyens mêmes de son évaluation.

Or, cet aspect du projet appelle également une sérieuse mise au point. Nous n'avons garde d'oublier que l'entreprise est une recherche-action et que, comme telle, elle s'accorde difficilement d'une évaluation stricte. Peut-être faudrait-il plus modestement parler d'appréciation, ou d'estimation. Les responsables du projet ne s'abusent guère : « Le fait suivant devient significatif : la M.P.E. s'était définie comme une ressource à laquelle pouvaient faire appel les formateurs de maîtres. Or, 3 équipes seulement ont utilisé ces instruments d'évaluation fournis par la mission » (R.P. ; p. 61). C'est qu'en effet « l'évaluation, quoique perçue comme nécessaire, a présenté des difficultés dans plusieurs cas. Il semble d'abord que l'évaluation n'ait pas eu la même signification pour tous » (R.P. ;

p. 61). Peut-être convient-il de signaler que la méthodologie de l'évaluation n'est pas une petite affaire, et qu'il est certainement périlleux de demander à des enseignants qui n'ont pas reçu une formation spécifique de se livrer à de telles évaluations. Voilà qui pose le problème de l'initiation à la recherche pour les futurs EM. A cette réserve près, une telle constatation ne surprend plus : « En résumé, on peut dire que l'évaluation a été utilisée parce que présentée comme un moyen de prise de conscience et de progrès, mais elle demeure un procédé encore vague et imprécis » (R.P. ; p. 63). Dans ces conditions, il faut se féliciter de la lucidité des auteurs du projet : « Cette analyse sommaire du projet Repères résulte beaucoup plus de connaissances empiriques que de preuves scientifiquement établies ; nous sommes parfaitement conscients des limites de ce document et nous n'avons pas la prétention de fournir toutes les explications des phénomènes intervenus dans les 12 mois qui ont constitué cette partie de l'expérience » (R.P. ; p. 218). Cette conclusion recoupe celle du directeur du C.P.L., mentionnée plus haut. Aussi bien les constatations empiriques ne sont pas négligeables. Nous n'en voulons pour preuve que l'épreuve des tiraillements exprimée au cours du séminaire de l'école normale de Cap-Rouge. Les participants ont rappelé que le projet du programme de synthèse fut d'entrée de jeu un échec. Les responsables de « Repères » y voient plusieurs causes. D'une part, plus les projets régionaux étaient cohérents, pris un à un, et plus il devenait difficile de les unifier en un tout organique. A la limite, l'unité du programme de synthèse devenait utopique. D'autre part, ce même programme apparaissait comme une contrainte imposée à l'équipe du C.P.L. qui n'accepta pas de se voir impulsée et contrôlée par les groupes régionaux. L'expérience révèle que l'équilibre entre les exigences du changement spontané et celles du changement planifié est nécessairement instable, et suscite obligatoirement des conflits. Si l'on est convaincu que le progrès naît des conflits surmontés, il n'y a aucune raison de s'alarmer d'un état de fait qui, au terme d'une première année d'expérience, illustre clairement la dynamique des changements.

•

Sensibles précisément à la complexité des données qui commandent cette dynamique, il était inévitable que nous sortions du cadre strict du projet « Repères ». Nos échanges de vues initiaux avec le C.P.L. et les responsables du projet nous ont rapidement convaincus qu'une réforme générale de la formation des maîtres du Québec avait pour le projet « Repères » lui-même des implications considérables. C'est pourquoi nous avons sollicité de visiter certaines écoles normales et les facultés des sciences de l'éducation, afin d'élargir notre information. Nous ne développerons pas tous les enseignements

recueillis sur ce plan, d'autant que nous en avons déjà implicitement tenu compte quand ils servaient à étayer notre sentiment sur quelques aspects spécifiques du projet « Repères ». Il nous reste cependant à faire état de considérations plus générales dont nous verrons qu'elles ont influé et influenceront vraisemblablement sur le cours du projet.

Initialement, le projet souhaitait la participation des universités, dont il faut se rappeler qu'elles sont toutes privées : « En ce qui concerne les universités, les responsables du projet souhaitent que les facultés des sciences de l'Education participent à cette recherche-action dans une mesure qu'elles détermineront elles-mêmes. Ces organismes possèdent en effet des moyens spécifiques, susceptibles d'apporter une contribution importante à la solution de certains problèmes soulevés par le programme-cadre » (Pr ; p. 14). L'installation du C.P.L. à l'Université Laval, et l'état que nous avons dressé de sa situation actuelle, témoignent d'une certaine collaboration, mais aussi d'une incertitude quant à sa future orientation. Il est toujours prévu que le C.P.L. s'intégrerait à l'Université Laval pour sa troisième année d'expérience, mais avec un changement probable d'orientation.

Il n'est pas sans intérêt de caractériser sommairement les réactions des autres universités existantes. La Faculté des sciences de l'Education de Montréal a créé un baccalauréat (correspondant à l'ancienne licence) pour l'enseignement élémentaire et pré-scolaire. Estimant faible le niveau professoral de certaines écoles normales, la Faculté juge que la formation des maîtres doit être regroupée et assurée par l'Université. Le programme établi pour 3 ans (la 1^{re} année a commencé en 1968-1969) comporte pour moitié une formation psycho-pédagogique sous forme d'ateliers d'initiation à l'enseignement des disciplines et de stages pratiques, et une formation académique en linguistique, en mathématiques, etc. L'on se montre ici fort préoccupé d'élever le niveau du contenu de l'enseignement, et l'on s'y défend mal d'une réelle méfiance à l'égard d'un projet qui paraît trop mettre l'accent sur la personne, le vécu, les relations humaines. L'exigence d'une formation de qualité implique cependant ses limites : les effectifs étaient pour 1968-1969 de 20 étudiants à temps plein (150 si l'on ajoute les maîtres en cours de recyclage) et l'on prévoit 100 étudiants à temps plein pour 1969-1970 (environ 300 avec le recyclage). Comment former alors les 4 500 EM (on en prévoit 6 000 pour bientôt) à l'Université, si l'on supprime par ailleurs les écoles normales ?

Ainsi se justifie la création, par le ministère, d'une Université d'Etat, dite Université du Québec, structure d'accueil, sorte de réseau dont les premières antennes prévues pour 1969-1970 s'établiraient à Montréal, Trois-Rivières et Chicoutimi. Par ce biais, les établissements

montréalais de formation des maîtres : les deux écoles normales d'Etat de Jacques Cartier et de Ville-Marie, les établissements privés du Collège Sainte-Marie, de l'école normale technique, de l'école des Beaux-Arts, seraient intégrés dans la section locale de Montréal de cette Université du Québec, dont la vocation serait de relayer l'actuelle Faculté des sciences de l'Education de l'Université privée de Montréal, incapable d'assurer à elle seule la formation de tous les futurs maîtres de l'élémentaire. Ainsi, un futur maître de l'élémentaire pourrait s'inscrire à l'Université privée de Montréal, à la section montréalaise de l'Université d'Etat du Québec, voire même à toute autre section (Trois-Rivières et Chicoutimi) de cette Université, et, pour la période transitoire, dans les écoles normales restantes, en attendant leur extinction. Il apparaît nettement qu'une telle diversité d'implantations appelle une réflexion collective, si l'on veut assurer un minimum d'unité dans la formation.

Ce problème a reçu à Sherbrooke un commencement de solution dont il est intéressant de voir comment il diffère de la solution montréalaise. L'Université a répondu ici plus favorablement à l'appel du ministère. Certes le doyen de la Faculté des sciences de l'Education s'est d'abord opposé à la suppression de l'école normale privée du Sacré-Cœur et à sa transformation en C.E.G.E.P. L'intégration des EM à l'Université lui paraissait poser de sérieux problèmes, dans la mesure où l'actuel programme ministériel de formation des maîtres en 2 ans, non modifié, s'intégrait fort mal dans le cursus, l'horaire et les préoccupations des professeurs d'Université. A titre transitoire, on s'est contenté de part et d'autre d'accommodements sur lesquels nous ne nous étendrons pas. Pour l'avenir, on part du postulat que la réforme Parent est acquise et que la formation devra être assurée par l'Université. Mais ce postulat oblige à résoudre une difficulté majeure : comment concilier les exigences d'un stage continu de pratique d'enseignement avec la régularité du cours professoral de type facultaire ? Le doyen est revenu convaincu du Colloque d'Amiens qu'il fallait décloisonner les facultés. Il a préconisé la création d'un centre pédagogique interdisciplinaire impliquant un organisme universitaire chargé de la formation, et la disparition de sa faculté en tant que telle. Sa position a soulevé l'hostilité des facultés des Arts et de Théologie, qui craignaient que ces nouvelles dispositions ne les privent de leurs étudiants. Ce centre pédagogique interdisciplinaire est donc resté lettre morte. Le doyen s'est alors attaché à la création d'une commission de formation des maîtres de l'Université de Sherbrooke, où siègent les différents doyens ou leurs représentants, et d'une direction générale répartissant ses attributions entre trois sous-directions pour la formation des maîtres de l'élémentaire, du secondaire et du collégial (formation des maîtres des CEGEP), et une sous-direction adjointe aux trois autres, chargée des stages

pratiques. Le doyen compte assurer la formation des maîtres de l'élémentaire en intégrant à l'Université les meilleurs professeurs de l'école normale du Sacré-Cœur avec lesquels il a déjà commencé à préparer en commission l'organisation de cette formation.

Nous pouvons maintenant replacer le projet « Repères » dans cette perspective d'ensemble de la formation des maîtres à l'Université, préconisée par la réforme Parent. A ce sujet, lors du séminaire qui s'est tenu fin mai à l'école normale de Cap-Rouge, les participants ont fait état d'un malaise. Les responsables ministériels du projet ont dû admettre que le projet prévu en janvier 1968 reposait sur un système qui s'est considérablement transformé à partir de janvier 1969. Toute une série de mesures a été prise, en particulier la création de l'Université du Québec. Certains ont eu l'impression qu'on leur tirait le tapis sous les pieds, ou qu'à tout le moins la cible s'était déplacée, et même que le projet venait 2 ans trop tard. Cette évolution accélérée provoque une légitime inquiétude chez le personnel des écoles normales qui s'interroge sur la portée réelle de l'expérience du C.P.L. et des centres régionaux. A quoi les responsables répondent que « Repères » interviendra peut-être pour départager plus tard les conceptions, ou plutôt les opinions controversées sur la formation. D'autant qu'après la première année de fonctionnement du C.P.L., il en reste deux à remplir, et qu'il convient d'attendre le cycle entier des 3 ans avant de formuler un jugement définitif et motivé. Les craintes précédentes devant le déplacement des objectifs paraissent en contradiction avec l'affirmation suivante du Comité ministériel de la formation des maîtres : « En examinant la ligne générale de la politique ministérielle depuis 2 ans, les membres du Comité ont relevé une continuité d'intention qui leur est apparue fort positive ». (Le Comité de la formation des maîtres, Hypothèses, p. 28). Chacun sait que l'enfer est pavé de bonnes intentions, parce qu'il est toujours difficile de définir une intention de manière univoque. Ce texte de janvier 1969 semble vouloir tenir compte de tous les groupes de pression (ministère, écoles normales, universités, entre autres). Une des raisons profondes du malaise actuel tient aux problèmes posés par l'intégration des professeurs d'école normale à l'université. On envisage actuellement de les réévaluer en fonction de 3 critères : titres académiques, expérience professionnelle, aptitudes et expériences en matière de recherche pédagogique, et de les classer ensuite en 4 groupes : professeurs, assistants-professeurs à perfectionner (à court terme ou à long terme), professeurs à réorienter. Seuls les deux premiers seraient appelés à participer immédiatement au « nouveau système de formation des maîtres mis en place dans les universités existantes, et en particulier dans l'Université du Québec » (Hypothèses, p. 28). Les exigences universitaires oblige-

ront donc à des révisions déchirantes dans le corps professoral des écoles normales.

Inversement, la nécessité d'un contrôle de la compétence des EM par le ministère le conduit à organiser ses rapports avec l'université. Sans entrer dans le détail, disons brièvement que la compétence de l'enseignant ne se réduit plus à la seule obtention d'un diplôme universitaire et qu'elle doit s'accompagner d'une période de probation de 2 ans avant la transformation définitive du « permis d'enseigner » en « brevet d'enseignement ». Convaincue d'une part que « le nombre des probanistes constitue... un empêchement majeur à un système efficace basé sur l'inspection » (Hypothèses, p. 76), d'autre part, que « la formation d'un maître est un considérable investissement humain et matériel », ce qui implique qu'on doit « veiller à sa rentabilité et ne pas attendre qu'un candidat à l'enseignement ait exercé la profession pendant 2 ans pour lui annoncer qu'il n'est pas compétent et lui refuser son brevet » (Hypothèses, p. 78), la commission de formation des maîtres propose un système original et fort bien élaboré. Disons, en bref, qu'il repose sur l'auto-évaluation de l'enseignement stagiaire, contrôlée et corrigée par des répondants (le directeur de l'école, un professeur délégué par le conseil de l'école...). Sans nous étendre sur ce point, il faut en voir les implications quant au contrôle des programmes de formation. Les contrôles opérés durant les 2 années de probation, et systématiquement consignés, devraient permettre d'avertir les institutions de formation des lacunes constatées dans leur système de formation, à charge pour elles d'y remédier à l'avenir.

C'est ici que le projet « Repères » trouve un sens nouveau : « Nous suggérons au ministre d'accorder aux institutions une *autonomie responsable*, dans le cadre d'un projet expérimental. La coordination pourrait être assurée par l'entremise d'un service ministériel, mis sur pied pour l'occasion (Mission des Projets expérimentaux élargie ou tout autre organisme existant). Cette *coordination* pourrait se faire sur le modèle du projet Repères, c'est-à-dire dans la perspective d'une mise en commun des réalisations entreprises dans les diverses institutions de la province... A la lumière des solutions apportées aux diverses questions soulevées par l'intégration de la formation des maîtres au niveau de l'enseignement supérieur et, en particulier, des solutions relatives à l'aménagement de la *psycho-pédagogie*, le Comité pourra se prononcer avec plus de certitude sur la nécessité d'introduire des conditions particulières à l'obtention de certains types de permis » (Hypothèses, p. 85-86). Ainsi se répartissent les responsabilités respectives du ministère et de l'Enseignement supérieur : « L'enseignement universitaire comme tel échappe à la compétence du ministre. Ce n'est donc pas une reconnaissance d'institutions en tant qu'universités ou collèges dont il est question, mais d'institutions

en tant qu'elles conduisent à un permis d'enseigner. Les critères que doit élaborer le Comité concernent donc des programmes et des *aménagements* qui ne représentent, par rapport à l'institution globale, qu'une fraction de ce qu'elle est. Nous ne reconnaissons pas l'Université Laval, mais nous reconnaissons *telle chose* que l'Université Laval fait. D'ailleurs, l'Université n'existe pas seulement pour former des maîtres. En conséquence, il n'est pas question, en réglementant les programmes qui conduisent à telle sorte de permis ou à telle autre, de remettre en cause l'existence d'une institution. Mais il ne découle pas qu'une institution qui forme les médecins et les avocats (donc reconnue comme université) peut dispenser automatiquement un programme conduisant à un permis d'enseigner » (Hypothèses, p. 89). On peut espérer ainsi une relative harmonisation des programmes de formation des universités privées existantes, et, par le biais de l'Université d'Etat du Québec, dont le contrôle serait plus direct, une progressive uniformisation de ces programmes.

Alors que les participants au projet « Repères » s'inquiètent de sa portée réelle, il semble que, du côté ministériel, la « continuité d'intention » s'affirme objectivement à travers une évolution qu'il tente de maîtriser : « Avant 1967, le ministère assumait exclusivement la responsabilité d'évaluer la qualification des candidats à l'enseignement. Progressivement, une partie de ce pouvoir de contrôle a été déléguée aux institutions de formation (examen institutionnel de 1967-1968, *projet Repères*, etc.), et la position du Comité de la formation des maîtres pour les années à venir... se présente en définitive comme le prolongement logique de la politique amorcée par le ministère » (Hypothèses, p. 25). Il nous est difficile de prédire si cette évolution suivra son cours normal, et si des obstacles ne viendront pas la détourner de son orientation fondamentale. Un point est sûr : l'expérience entreprise vaut la peine d'être suivie.

Jean REPUSSEAU

inspecteur d'académie
chargé de mission à la
direction de la Pédagogie, des
enseignements scolaires et de l'orientation.

Maurice FAUQUET

maître assistant,
responsable du service de recherche
du Centre audio-visuel
Ecole normale supérieure de Saint-Cloud.

ASSELAIN (Jean-Charles). — **Le budget de l'Éducation nationale (1952-1967)**. — Paris, Presses Universitaires de France, 1969. — 24 cm, 275 p., graph., tabl., bibliogr. (Travaux et recherches de la faculté de droit et des sciences économiques de Paris, « Sciences économiques », n° 7).

Cet ouvrage préfacé par H. Brochier correspond au mémoire présenté pour le diplôme d'études supérieures de sciences économiques par Jean-Charles Asselain.

L'auteur cherche à montrer à travers une analyse rétrospective du budget de l'Éducation nationale « comment certains calculs d'indices ou de pourcentages, effectués à partir des documents budgétaires, permettent de caractériser de façon suffisamment concrète les conséquences des choix fondamentaux opérés en matière de politique d'éducation. Ces choix, ... sont parfois pleinement conscients et explicites, parfois aussi implicites ou très mal formulés, parfois même il s'agit de choix purement négatifs lorsqu'on retarde pendant des années une décision urgente, que l'on omet de relever certains crédits ou que l'on ne songe pas à entreprendre une action nouvelle. Aucun de ces aspects n'est à négliger si l'on veut apprécier, finalement, dans quelle mesure il a existé, pendant la période étudiée, une politique de l'éducation. »

Cette étude est donc intéressante à double titre. En premier lieu, la méthode d'approche par l'analyse budgétaire suivie par J.C. Asselain est assez inhabituelle ; certes la littérature étrangère, anglo-saxonne en particulier, abonde en exemples d'études des tendances de l'effort financier consacré à l'éducation ainsi que l'analyse des coûts à travers les documents budgétaires ; mais il n'en est guère de même en France où, en dehors de quelques analyses partielles et des travaux internes à l'administration, les recherches sur les coûts de l'éducation restent rares et peu systématiques. En second lieu, les événements de mai 1968 et leurs prolongements que nous vivons font que cet ouvrage rédigé en 1967 dans la sérénité de la période qui a précédé la tempête, mérite toute notre attention.

La difficulté essentielle rencontrée par l'auteur résulte de sa volonté de limiter le champ de son mémoire aux aspects financiers de l'enseignement appréciés par les seuls chiffres budgétaires. En effet, les documents budgétaires sont peu adaptés aux études économiques ; en outre, il est difficile de reconstituer des séries budgétaires homogènes sur longue période ; enfin, l'interprétation des données est malaisée car leurs évolutions dépendent de phénomènes multiples et complexes. Cette étude montre cependant, et c'est là un de ses mérites, que les budgets, malgré leurs imperfections, constituent une source d'informations extrêmement précieuse qui peut servir de base pour une analyse de la politique suivie par l'État. S'il en est ainsi de l'Éducation nationale, il doit en être également ainsi des autres fonctions de l'État.

Après avoir exposé les problèmes de l'expansion de la scolarisation rencontrés en France pendant les quinze dernières années, et insisté sur l'élargissement progressif des tâches du ministère de l'Éducation nationale, l'auteur se demande dans quelle mesure le budget d'éducation a permis de faire face à l'explosion scolaire. Cette question servira de ligne de force dans la conception de l'ouvrage.

La richesse, la complexité et la difficulté des documents utilisés font l'objet de longs et utiles développements. Puis l'auteur en vient à une présentation générale du contenu du budget de l'Éducation nationale et de son évolution, en distinguant le budget de fonctionnement du budget d'équipement. A cet égard, le chapitre consacré à l'analyse du budget de fonctionnement constitue de loin la partie la plus originale de l'ouvrage ; en dépit de certaines approximations méthodologiques et de quelques points sujets à controverse — ce qui n'est d'ailleurs pas le lot de ce seul chapitre — l'étude des tendances des coûts unitaires débouche sur des conclusions extrêmement pertinentes sur l'évolution du problème du financement de l'éducation.

L'analyse du budget d'équipement est l'occasion d'une étude intéressante comparant les prévisions et les réalisations des plans de développements scolaires ; dans cette section apparaissent à la fois la difficulté d'interpréter les données budgétaires et la nécessité d'apprécier les résultats d'exécution des plans en termes non-financiers.

La partie qui suit, à notre avis la moins convaincante, pose le problème du rôle de l'éducation dans une politique sociale d'ensemble et l'examine à travers deux « aspects témoins » : l'effort pour les bourses et celui pour la formation professionnelle. Le lecteur trouvera là quelques indications utiles et un rappel opportun de la politique suivie dans ce domaine ; mais des recherches plus importantes et une réflexion plus fondamentale qui débordent manifestement le cadre de l'ouvrage, demeurent nécessaires, pour apporter un élément de réponse au problème posé.

Le travail de Jean-Charles Asselain n'en demeure pas moins une contribution originale à l'étude des aspects financiers de l'éducation en France : produit d'une recherche minutieuse, sur une documentation difficile, le mémoire dégage et confirme des faits nombreux qui jettent un éclairage nouveau sur l'actualité de mai et juin 1968. Sa lecture reste accessible à une large audience qui saura gré à l'auteur d'avoir pu, sans négliger la précision des données et la qualité de la méthode, respecter la clarté dans la présentation de son analyse et de ses conclusions.

Jacques HALLACK.

Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique, Paris. — **Les enseignants du second degré. Leur situation dans l'établissement scolaire.** Quatre enquêtes préparatoires aux travaux du Colloque d'Amiens, 1968. — Paris, Dunod, 1969. — 24 cm, 222 p., tabl.

Dans cette publication, ont été regroupées quatre enquêtes préparatoires aux travaux du colloque d'Amiens qui n'ont pu être insérées dans les Actes du colloque (1). Elles ont pour objet la situation des enseignants du secondaire dans les établissements scolaires.

La première enquête qui concerne les attitudes des jeunes professeurs à l'égard de leur formation et de leur pratique a pour complément les réflexions sur les stages de perfectionnement qui constituent la quatrième partie de cet ouvrage. Cette enquête a été menée par R. et M. Fichelet, de la Société d'Etudes et de Recherches en Sciences sociales — le questionnaire a été élaboré en collaboration avec des chercheurs, des praticiens, des journalistes — et en relation avec les questions mises au point par G. Vincent (2). Ce questionnaire n'a pas donné lieu à une étude qualitative préalable mais a été testé début novembre 1967 dans un lycée technique et a été envoyé par la poste fin novembre.

La population d'enquête retenue a été la promotion 1962 des professeurs certifiés (2 744 C.A.P.E.S. + 401 C.A.P.E.T.). L'exploitation a porté sur 850 réponses (53,1 % de l'échantillon — 27 % de la population considérée) ; le délai (15 janvier-15 mars) imparti pour le dépouillement des questionnaires n'a pas permis de mener à son terme l'interprétation des résultats. Les caractéristiques sociologiques ne présentant qu'un intérêt limité en raison de la non représentativité de l'échantillon, la constatation la plus remarquable est que « l'accession au professorat représente une ascension sociale » pour 55 % au moins des enquêtés ; de là à affirmer que

(1) Ce colloque de mars 1968 avait pour thème **Pour une école nouvelle - Formation des maîtres et recherche en éducation**, Paris, Dunod, 1969.

(2) **Les professeurs du second degré - Contribution à l'étude du corps enseignant**, A. Colin, 1967.

cette ascension sociale est plus directe parce qu'auparavant le père paysan avait un fils instituteur et un petit-fils professeur, paraît un peu rapide. Cette assertion tend en effet à généraliser le cas de 80 individus environ regroupés, exploitants aussi bien qu'ouvriers agricoles, sous la rubrique sociologiquement vague de paysan.

La part exacte des classes les plus défavorisées (noyées dans des catégories qui amalgament les ouvriers, les exploitants et les contremaîtres) aurait pu être mieux précisée (3). En effet, c'est laisser entendre que les ouvriers (agricoles ou industriels) peuvent accéder au professorat. L'ascension sociale des 450 individus considérés n'est pas mise en cause mais son amplitude a certainement été exagérée. L'essai de typologie tenté ensuite par les auteurs se ressent peut-être de cette classification traditionnelle, d'autant plus que la variable choisie a été la profession du père pour être confrontée avec le curriculum studiorum des enquêtés dans l'hypothèse d'une relation entre l'origine sociale et les résultats universitaires. Neuf types ont été retenus mais les auteurs ne précisent pas quels sont ces types et selon quels critères ils ont été construits, la profession du père ne rendant pas, à elle seule, compte de l'origine sociale, du milieu familial et surtout de son niveau économique et culturel qui aurait exigé une analyse plus fine. Contrairement à ce qui se passe pour les capetiens la filière universitaire suivie n'est pas discriminante pour les capetiens, dont la différenciation se situe au niveau des diplômes universitaires, mais les auteurs doivent constater (et sans doute parce qu'ils n'ont pas suffisamment affiné leur typologie) que la mise en relation de l'origine sociale avec le curriculum universitaire est décevante. L'étude d'une variable, comme la discipline enseignée (chapitre 4), pour rendre compte des différences de jugements et d'attitudes, ne donne pas plus de résultats. La partie la plus intéressante est le chapitre 3 consacré au degré de satisfaction exprimée par les enquêtés sur la formation qu'ils ont reçue et sur la pratique de leur profession. Le questionnaire comportait trop d'items recoupant trop d'hypothèses — directement ou indirectement exprimées — et il aurait été préférable de le centrer davantage (puisque temps et moyens étaient également limités) sur ce problème particulier qui soulevait des questions motivant les individus de la population considérée. Les auteurs ont utilisé très judicieusement la méthode des tris croisés qui consiste à comparer les réponses à des questions portant sur un même sujet mais orientées suivant une optique particulière ou générale, pratique ou théorique. Le degré de satisfaction quant à la formation pédagogique est tributaire du jugement général porté sur le C.A.P.E.S. Les variables sociologiques n'indiquent pas de différences notables mais les variables professionnelles permettent de constater une relation avec la signification universitaire du C.A.P.E.S., avec la filière suivie, avec l'aspect concret de la formation. L'insatisfaction plus forte chez les capesiens, non l'espérons, qui considèrent ce concours comme un arrêt, est moteur d'un comportement pédagogique actif. Ce sont ces capesiens qui consacrent le plus de temps à des lectures pédagogiques, qui participent à des colloques, qui organisent par groupes le travail des élèves, qui valorisent les activités éducatives comme l'orientation ; ce sont eux qui souhaitent un plus grand nombre de stages obligatoires, dès le début de la formation, sur des sujets pédagogiques comme la psychologie de l'enfant plus que sur l'utilisation des moyens audio-visuels « habillage nouveau d'une pédagogie ancienne, luxe moderniste que s'offrent les conservateurs » ; ils pensent qu'un mode nouveau de formation est réalisable, refusant le stéréotype du professeur doué, aimant l'enseignement ... ce sont enfin eux qui sont optimistes sur l'évolution de l'enseignement et les auteurs ont sans doute raison de parler de leur dynamisme qui orientera le groupe des enseignants exprimant un degré moyen de satisfaction.

(3) P. Bourdieu et J.C. Passeron, qui, dans *Les Héritiers* (éd. de Minuit) utilisent justement les statistiques de 1961-1962, montrent que le nombre de fils d'ouvriers (industriels et plus encore agricoles) ayant accès aux études supérieures, est très faible.

La pertinence de ces propos sur l'insatisfaction, facteur de changement, ne devrait cependant pas autoriser l'hypothèse que le corps des professeurs du second degré a changé. Rien dans ce qui précède ne permet d'affirmer qu'il y a eu démocratisation du recrutement, modification des mentalités et moins encore de lier les deux phénomènes.

La deuxième enquête concerne les intercommunications dans le personnel des établissements du second degré et quelques cas particuliers en annexe (dont l'étude de G. Ferry et C. Blouet sur les relations entre les membres du personnel du premier cycle dans un lycée de la région parisienne constitue la troisième partie de cet ouvrage). Elle a été menée par V. Isambert-Jamati du Centre d'Etudes Sociologiques et J. Filloux du Laboratoire de Pédagogie de la Sorbonne. Cette enquête préparée, faite et exploitée rapidement (octobre 1967-février 1968) a essayé de répondre de façon indicative à l'objectif de savoir qui, dans un établissement, rencontre qui, pour parler de quoi et dans quel style. L'hypothèse sous-jacente était qu'à une action fractionnée correspondait une ignorance mutuelle des membres de l'établissement ; qu'à une action collective correspondaient des contacts fréquents et par conséquent que mesurer des relations pouvait éclairer sur le degré de coopération. La recherche a nécessité 175 entretiens avec des éducateurs, du personnel administratif et enseignant (classes de 6^e) dans quatre lycées d'Etat et six C.E.S. Cet échantillon n'a rien de représentatif mais doit tout à des occasions favorables. Le guide d'interview comportait une grille de repérage pour chaque entretien ou réunion avec un membre du personnel administratif ou enseignant en mentionnant le sujet de la conversation et le degré de communication. Cette recherche ayant un aspect essentiellement qualitatif ne pose pas de problème quant à la généralisation des résultats : ceux-ci peuvent donc être donnés globalement sans description préalable du terrain ou de la population. En moyenne — et compte tenu d'individus dont les contacts sont effectivement très pauvres — les personnes interrogées ont eu par semaine 10,5 échanges (plus nombreux dans les lycées = 11,6 que dans les C.E.S. = 10,1) dont 4 réunions et 6,5 rencontres (plus nombreuses dans les C.E.S. que dans les lycées). Les groupes constitués par des professeurs de lettres, de langues et de mathématiques d'une part et les professeurs d'éducation physique, artistique et manuelle d'autre part n'ont que peu de relations que ce soit sur des problèmes d'ordre professionnel ou personnel. Par contre, la catégorie primaire ou secondaire constitue dans les C.E.S. un clivage moins radical qu'on n'aurait pu le penser. Elle isole quand il s'agit de relations personnelles mais elle sépare assez peu les professeurs quand il s'agit de questions professionnelles. Si les caractéristiques individuelles, comme l'âge et l'ancienneté mais surtout la discipline enseignée et l'appartenance à une catégorie, rendent compte des inégalités de fréquence des inter-communications, on observe de très nettes variations d'un établissement à l'autre. Les deux types d'établissements étudiés présentent des différences mais les écarts, au sein de chaque type, sont plus grands encore. La fréquence des rencontres n'indique pas que s'instaure une véritable coopération. Les décisions communes sont prises dans l'ordre matériel mais les décisions pédagogiques restent individuelles. Dans l'ensemble, les professeurs se montrent insatisfaits des contacts qu'ils ont dans leur établissement. Cependant, ce n'est pas dans le domaine professionnel ni en termes d'efficacité de leur action qu'ils ressentent un manque de communication. L'insatisfaction est plus globale et seule l'institutionnalisation des contacts tend à la faire diminuer. L'étude des relations avec les chefs d'établissement fait apparaître des différences sensibles entre les lycées et les C.E.S. Dans le premier type d'établissement, le rôle d'administrateur prédomine alors que dans le second type on parle davantage avec le chef d'établissement de pédagogie. Dans les lycées aussi bien que dans les C.E.S. les professeurs relatent très peu de rapports d'autorité et les chefs d'établissement ne s'attribuent pas souvent l'initiative des décisions. D'ailleurs l'étude d'un C.E.S. particulier montre qu'à l'égard d'une directrice qui souhaiterait instaurer une doctrine pédagogique person-

nelle, les professeurs proclament leur liberté en ce domaine. Cependant l'autonomie qui leur est laissée en matière pédagogique n'est pas utilisée au niveau de l'établissement. Le degré de coopération sur ce plan est extrêmement faible. Les structures des établissements ne se prêtent guère à un travail en commun ou à une action commune auprès des élèves.

Les auteurs de ce rapport admettent avoir eu un modèle implicite des meilleures relations possibles dans un établissement mais se gardent de dépasser le niveau de l'observation. Leur propos est l'élaboration d'hypothèses, comme par exemple, l'incidence de la forme de collaboration dans l'équipe de direction sur le climat plus ou moins coopératif de l'établissement mais tester des variables collectives de ce type aurait nécessité un échantillon plus important d'établissements et ils se refusent à toute interprétation des données recueillies.

La lecture de cet ouvrage pourrait, du moins dans un premier temps, apparaître décevante. Les recherches sociologiques sur les différentes populations des établissements scolaires étant encore très rares, l'intérêt soulevé par le titre n'est pas comblé. En effet, même si la première enquête, d'ordre quantitatif, a tendance à interpréter, voire à généraliser, des informations statistiquement limitées — il s'agit pour les quatre enquêtes (que ce soit sous la forme de questionnaires, d'interviews, de monographies, de réflexions) de travaux préparatoires à des recherches futures ; et dans ce sens le lecteur — et peut-être le chercheur — trouvera plus de richesse aux trois dernières parties de cette publication consacrées à des études qualitatives qui ont plus de chance de retenir la réalité la plus significative dont les variations ne sont pas réfractées dans les résultats statistiques. Mais cette insatisfaction disparaîtra à la réflexion en raison de l'importance des problèmes soulevés et des questions posées ; entre autres, celles du dynamisme des enseignants dans leurs rapports avec leurs élèves ou avec leurs collègues.

Armand PAILLET.

DEBESSE ARVISET (M.L.). — La géographie à l'école. — Paris, Presses Universitaires de France, 1969. — 18 cm, 120 p. (L'Éducateur).

Ce petit livre de 120 pages publié dans la collection « L'Éducateur » des P.U.F., malgré sa modestie apparente, est une bonne étude de psychologie et de sociologie appliquée à l'enseignement de la géographie depuis les classes élémentaires jusqu'aux classes terminales du baccalauréat.

Se référant en permanence à des psychopédagogues, des pédagogues ou des géographes éminents : Buyse, Piaget, Chateau, Michaud, Mialaret, Wallon, Sorre, Bonnardel, Reuchlin, Pierre George, Pieron, l'auteur essaie d'abord, dans une première partie d'expliquer l'échec des méthodes actuelles pour définir les fondements d'une bonne pédagogie géographique qui tienne compte de l'évolution psychologique de l'enfant. Concret ou abstrait, selon l'âge, l'enseignement de la géographie ne peut être bénéfique que si la notion d'espace géographique est bien acquise, c'est-à-dire la notion d'espace courbe, la notion de milieu, la notion de relief et la notion de localisation. La géographie, science des complexes géographiques, doit d'abord partir de l'observation du milieu, pour étudier les rapports des faits concrets liés à une localisation, puis passer à l'étude des cadres abstraits et l'analyse des causes lointaines. L'auteur passe donc en revue d'abord les fondements psychologiques de l'éducation géographique en fonction des étapes de la maturation psychologique : l'étendue de l'espace conçu dépend de l'âge, la géographie humaine prime sur la géographie physique ; l'apprentissage de la lecture d'image est nécessaire ; il faut adapter les explications causales à l'âge des élèves.

Puis les nouveaux fondements géographiques : prise de conscience de milieu de plus en plus complexes partant de la rue, de l'école, du village, du quartier pour s'élever à la région, de l'environnement dont a besoin toute industrie, coordination de l'enseignement de la géographie avec celui des sciences naturelles, de l'instruction civique, de l'histoire.

Enfin les fondements sociologiques de l'avenir : nécessité de meilleures perspectives géographiques et de dégager une prospective géographique. Ainsi faut-il aller de la géographie humaine à la géographie physique, éviter les dénombrements, mais faire comprendre les changements en germe, faire prendre conscience aux élèves de la responsabilité des hommes dans les transformations géographiques qu'ils provoquent. L'auteur condamne l'antagonisme qui existe entre les programmes démentiels et le développement psychologique de l'enfant, les méthodes « antigéographiques » imposées par la structure des programmes, un enseignement ignorant le monde actuel.

Dans la seconde partie, il examine le contenu de l'enseignement, les méthodes et les programmes, toujours en liaison avec les stades de l'évolution psychologique de l'enfant et de l'adolescent.

Les programmes doivent être adaptés à l'âge et satisfaire à une extension progressive et continue de l'espace conquis. De huit à onze ans on passera des paysages vécus aux paysages imaginés à l'école élémentaire, de la France à l'unité terrestre et de l'interprétation en plan à celle des cartes dans le premier cycle secondaire. Dans le second cycle, il s'agira plus d'une adaptation aux options intellectuelles et professionnelles choisies.

Du point de vue des méthodes l'auteur insiste d'abord sur les aspects formateurs de l'observation géographique au point de vue intellectuel. Celle-ci en effet est d'abord liée à l'expression et à l'acquisition du vocabulaire, puis pour les adolescents, elle s'étend aux représentations symboliques des faits. L'actualisation des informations conditionne une méthode d'éducation géographique. De nouveaux apprentissages sont indispensables : celui de la lecture d'images, celui de la lecture de carte avec tous les aspects symboliques qu'ils supposent. Cela nécessite l'emploi d'un matériel nouveau : fichier, cahier manuel, cartes adaptées, machines à enseigner. En conclusion de cette partie l'auteur présente un programme pour l'enseignement de la géographie dans les classes élémentaires, le premier cycle et le second cycle secondaire, les classes techniques et l'enseignement professionnel.

La troisième partie, très courte, débouche sur la conclusion ; elle montre comment la notion d'espace est le critère de certaines aptitudes, insiste sur la nécessité de contrôles communs aux disciplines différentes. « L'idée même d'espace, le sens des rapports des êtres dans un milieu s'élaborent aux cours de sciences naturelles, de géographie, d'histoire ». Citant Fauconnet et Mialaret, l'auteur insiste sur l'interdépendance des disciplines pour fixer et développer certaines notions fondamentales. Rejoignant des préoccupations déjà exprimées à propos des classes nouvelles ou des expériences rappelées encore récemment par d'autres auteurs (1) on insiste alors sur la contribution de l'enseignement de la géographie à la détection et à l'affermissement de certaines aptitudes.

Ce livre n'a pas la prétention d'épuiser l'étude des problèmes psychopédagogiques que pose l'enseignement de la géographie, une thèse n'y suffirait pas. Certains facteurs d'ordre affectif et relationnel, d'ordre volitif ou à dominante intellectuelle ne sont pas évoqués. Il s'agit essentiellement des réflexions pédagogiques d'un enseignant s'appuyant sur de longues et multiples expériences dont la sienne et qui débouchent

(1) Lucien Lefèvre, *Le maître observateur et acteur*. E.S.F.

sur des considérations psychologiques solides. Il constitue une très heureuse synthèse entre les préoccupations pédagogiques et les préoccupations psychologiques qui devraient être celles de tout enseignant à propos de sa discipline. C'est avant tout le livre d'un professeur psychologue. C'est ce qui en fait tout le charme et tout le prix et ainsi se présente-t-il comme un ouvrage indispensable pour la formation psychopédagogique des enseignants.

Lucien LEFEVRE.

BLANKERTZ (H.). — Theorien und Modelle der Didaktik (Théories et modèles de la didactique). — München Juventa Verlag, 1969. — 21 cm, 207 p.

Ce livre veut être une introduction aux théories didactiques actuelles. Il vise à donner un aperçu de l'état des discussions et à attirer l'attention sur les problèmes en suspens ou ignorés.

Il s'ouvre sur une recherche de la définition de la didactique. C'est un concept dont le domaine n'est pas exactement fixé. Pour certains la didactique est l'initiation à l'enseignement (Unterrichtslehre). Le professeur Blankertz la prend dans son sens large : c'est tout ce qui se rapporte à l'acte d'enseignement : signification, buts, contenus et méthodes. Actuellement ces recherches débouchent sur la théorie des contenus et des programmes d'études qui occupe en ce moment une place centrale dans les discussions pédagogiques et les projets de réforme.

Dans la didactique contemporaine, H. Blankertz distingue trois principaux courants qu'il appelle « théories » ou encore « modèles » :

— un premier modèle issu de l'idéalisme allemand du début du XIX^e siècle et qui a pour nom *geisteswissenschaftliche Bildungstheorie*, dont Wilhelm Dilthey, introducteur de l'interprétation herméneutique, fut l'un des plus brillants fondateurs, compte encore de nombreux partisans. Ce courant s'intéresse plus à la formation de la personnalité qu'à l'aspect politico-social du processus éducatif ;

— la théorie de l'apprentissage (Lerntheorie) apparentée au néopositivisme et au rationalisme critique utilise les méthodes des sciences sociales et conduit à une analyse des structures de l'enseignement ;

— la théorie de l'information (Informationstheorie) découlant du Behaviorisme trouve son expression dans la cybernétique et les machines à enseigner.

La didactique normative qui découle de normes qui la dépassent n'est pas envisagée ici parce que non scientifique.

Ces trois courants sont abordés du point de vue de la valeur scientifique de leurs positions, de la méthodologie à laquelle ils ont recours et de leurs implications politico-sociales. La critique scientifique n'est pas seulement un instrument à utiliser dans la recherche, c'est aussi l'attitude réfléchie de la science en face des outils qu'elle emploie et des préjugés que ceux-ci contiennent implicitement.

Dans la discussion de chacun de ces trois courants, l'auteur se place à un quatrième point de vue, celui de l'émancipation c'est-à-dire celui de la libération de l'homme de la contrainte et de l'oppression, ce qui donne aux différents exposés une certaine unité tout en répondant aux préoccupations actuelles.

En définitive il apparaît que les trois théories envisagées n'entrent pas en concurrence mais qu'elles se stimulent les unes et les autres et présentent des aspects différents d'un même problème.

H. Blankertz consacre une bonne partie de son livre à la théorie du plan d'études (Lerhplantheorie). Il se place de nouveau dans l'optique de l'émancipation pour

discuter de la position de la *Geisteswissenschaft* qui pendant 40 ans fut déterminante dans ce domaine et pour juger des procédés modernes de construction d'un plan d'études : recherches sur le curriculum de S.B. Robinsohn (Berlin) — auquel il reproche d'ignorer le point de vue de l'élève — et taxonomie des buts de l'enseignement de B.S. Bloom (Etats-Unis) — pas encore au point — et de B. et C. Möller (Allemagne). Il termine en proposant une méthode qu'il applique à « l'initiation au travail » (*Arbeitslehre*), actuellement enseignée en dernière année de scolarité obligatoire dans les écoles primaires.

Ce livre, d'un professeur de pédagogie de l'Université de Münster dont la réflexion a été alimentée non seulement par la littérature pédagogique allemande mais aussi par les tous récents travaux de la pédagogie anglo-saxonne, retient l'attention par le point de vue délibérément moderne et actuel (celui de l'émancipation) où se place l'auteur. Il est à recommander à tous ceux qui s'intéressent à l'évolution des sciences de l'éducation en Allemagne.

Michèle TOURNIER.

HUDSON (Liam). — *Frames of mind. Ability, perception and self-perception in the arts and sciences* (*Style de pensée. Aptitude, perception et perception de soi dans les arts et les sciences*). — London, Methuen, 1968. — 24 cm, 134 p., pl., index, bibliogr.

L'ouvrage de Liam Hudson fait suite à un livre (analysé dans cette revue, 1967, n° 1) dans lequel l'auteur étudiait le mode de pensée, convergente ou divergente, de jeunes gens se destinant aux lettres ou aux sciences.

On sait que la pensée dite convergente est celle par laquelle on tente de trouver la solution d'un problème qui n'admet qu'une bonne solution. Ce type de pensée se trouve plus développé chez les jeunes gens à tournure d'esprit scientifique. C'est celle à laquelle font appel nombre de tests classiques d'intelligence. La pensée divergente est celle qui permet de proposer des solutions multiples, originales, à un problème pour lequel il n'existe pas de solution unique. Elle est plus développée chez les jeunes gens à tournure d'esprit littéraire. C'est celle que les épreuves dites de créativité tentent de mettre en œuvre.

Dans le premier ouvrage déjà, l'auteur, qui s'inspire de concepts psychanalytiques tout en abordant les problèmes dans un esprit expérimental, tentait d'interpréter les résultats en termes de styles de personnalité plutôt qu'en termes purement cognitifs. Cette tentative est poursuivie dans le second volume. L'auteur tente d'y cerner la signification du mode de pensée, convergente ou divergente, en cherchant son degré d'association avec des comportements tels que le respect pour l'autorité et le caractère masculin-féminin. Des expériences permettent de montrer qu'il existe une parenté entre respect pour l'autorité, masculinité et pensée de type convergent, sans que ces dimensions soient cependant confondues.

Une autre partie de l'étude porte sur les stéréotypes du littéraire et du scientifique. La personnalité attribuée aux personnes engagées dans ces deux types d'activités, pour caricaturale qu'elle soit, est largement admise par les jeunes dès l'âge de 11 ans, et ceci quelle que soit la carrière à laquelle ils se destinent. Diverses expériences permettent de vérifier dans quelle mesure les jeunes s'identifient à ces stéréotypes. La façon de percevoir les autres et de se percevoir soi-même est également étudiée en proposant à l'élève de se décrire en adoptant plusieurs points de vue (moi réel, moi idéal, moi perçu par autrui, moi futur).

Enfin deux expériences tentent de vérifier, d'une part, l'hypothèse que la pensée convergente correspond mieux à l'enseignement secondaire, tandis que la pensée

divergente serait plus favorable à la réussite dans l'enseignement supérieur, d'autre part, l'hypothèse que les jeunes gens profitent plus de l'enseignement de professeurs dont le type de pensée dominant correspond à leur propre type. Les résultats, sans être concluants, sont favorables à ces hypothèses. L'importance du problème sur le plan pédagogique est évidemment considérable. Ces résultats, s'ils étaient confirmés, impliqueraient en particulier une différenciation des méthodes selon les élèves, et une phase de transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur.

D'un point de vue général, les études présentées, bien qu'elles puissent d'abord paraître assez hétérogènes, s'ordonnent autour d'un thème central qui est celui de l'image de soi. Dans sa conclusion, l'auteur fait l'hypothèse que parmi tous les caractères qu'une même personne pourrait manifester, parmi toutes les potentialités qu'elle pourrait développer, seules certaines s'actualisent sous l'effet d'influences extérieures agissant par l'intermédiaire de cette image de soi qui se construit peu à peu et joue un rôle dynamique dans l'évolution de la personnalité. C'est donc à une théorie de la personnalité que vise l'ouvrage, dont la richesse de suggestions est extrêmement stimulante.

Françoise BACHER.

LAWTON (Denis). — **Social class, language and education** (Classe sociale, langage et éducation). — London, Routledge and Kegan, 1968. — 22 cm, 181 p., tabl., index, bibliogr. (The international library of sociology and social reconstruction).

Denis Lawton, enseignant devenu sociologue pour résoudre, dit-il, les difficultés rencontrées dans sa pratique pédagogique, se propose ici d'analyser d'un point de vue théorique et expérimental les implications éducatives de la relation entre langage et classe sociale. On attendait un ouvrage de synthèse sur cette question si souvent abordée depuis quelques années dans des recherches très diverses.

Le problème de l'influence qu'exerce la langue héritée par les élèves de leur milieu familial sur leur réussite scolaire est lié à un ensemble d'autres problèmes qui sont abordés dans les premiers chapitres de l'ouvrage.

Toutes les études réalisées en Angleterre (comme ailleurs) depuis la dernière guerre ont montré la moindre réussite scolaire, au niveau secondaire surtout, des enfants d'origine ouvrière. Il s'agit d'expliquer ce phénomène complexe, c'est-à-dire d'en inventorier les facteurs multiples en inter-relations, au lieu de se contenter d'évoquer de façon tautologique les différences de « motivation » aux tâches scolaires. La « motivation » est une variable sub-culturelle, en prenant le terme culture au sens des ethnologues et en entendant par sub-cultures les différentes façons de se comporter des groupes à l'intérieur d'une culture. Des études nombreuses, bien que variées et d'inégale qualité, permettent de tracer un tableau des différences entre sub-culture ouvrière et sub-culture des classes moyennes. Ainsi les recherches de J. Klein montrent que dans la classe ouvrière traditionnelle, la communauté est refermée sur elle-même, se donne des buts à court terme plutôt que des plans à long terme : le rôle du mari et de la femme sont distincts, tandis que dans les classes moyennes beaucoup de tâches et de responsabilités sont partagées. Selon Nisbet, dans la famille ouvrière plus nombreuse, il y a moins de communication directe entre l'enfant et ses parents. Or ces caractéristiques conditionnent aussi bien les attitudes de l'enfant à l'égard de l'école que le développement de sa pensée. C'est aussi qu'il existe une relation entre la structure familiale, le type de discipline imposé à l'enfant et la connaissance : selon Klein toujours, il est d'autant plus difficile à l'enfant de généraliser qu'il est puni selon l'humeur des parents plutôt que selon un système de règles logiquement formulées.

Le chapitre III est spécialement consacré à passer en revue les différentes études déjà faites sur la relation entre classe sociale et développement linguistique. La preuve de cette relation a été maintes fois faite, avec des techniques de mesures de plus en plus complexes et précises : on ne mesure plus seulement l'étendue du vocabulaire ou la longueur des phrases, mais, comme le fait Loban, on établit un indice pondéré de subordination, ou bien encore on étudie la structure de la phrase à travers la fréquence de certaines formes grammaticales.

Encore faut-il, selon Lawton, examiner les conséquences cognitives de l'usage de différentes langues. Après avoir posé la question des rapports entre langage et pensée à de multiples théories psychologiques (de Pavlov à Piaget), et la question des rapports entre langage culture et structure sociale à plusieurs théories anthropologiques, l'auteur conclut que n'importe quoi ne peut pas être dit en n'importe quelle langue, qu'il s'agisse de l'anglais et de l'arabe par exemple, ou qu'il s'agisse de la langue populaire et de la langue cultivée au sens de la langue anglaise. Ces considérations ont pour but non seulement d'éclaircir la nature de la relation entre classe sociale, langue et réussite scolaire, mais d'introduire aux recherches de B. Bernstein, auxquelles est consacré un chapitre entier.

Dans une série d'articles publiés dans diverses revues, et qui sont ici résumés, Bernstein, montrait que la perception, chez les élèves d'origine ouvrière et chez les élèves originaires des « classes moyennes », est qualitativement différente. Les premiers sont sensibles aux contours des objets ; les seconds à leur structure, c'est-à-dire à leurs inter-relations. S'il en est ainsi, c'est qu'il existe deux formes de langage (« public language » — « formal language »), les enfants de classe moyenne étant seuls à utiliser le second. La langue utilisée dans la famille ouvrière tend à contenir une forte proportion de courts commandements, de déclarations simples, de questions dans lesquelles le symbolisme est descriptif, visuel et dans lesquelles les implications logiques sont pauvres. On comprend ainsi que l'enfant d'ouvrier manifeste à l'école peu de « curiosité », qu'il ait des difficultés à utiliser les concepts abstraits, et qu'il ne suffise pas de lui inculquer du vocabulaire pour résoudre le problème. Enfin les formes linguistiques doivent être mises en rapport avec la structure sociale des groupes : pour s'en tenir à un exemple simple, plus la relation inter-individuelle est étroite, moins se fait sentir le besoin d'une expression verbale élaborée.

Lawton a lui-même repris les recherches expérimentales de Bernstein ; l'originalité de ses travaux réside dans le fait qu'ils portent à la fois sur l'expression orale et sur l'expression écrite, et ceci dans différentes situations (composition écrite, test, discussion de groupe, interview). Indiquons brièvement les résultats qui nous ont paru les plus intéressants, en particulier pour les enseignants. Dans les compositions écrites, varient selon l'origine sociale des élèves non seulement la longueur des textes (plus brefs chez les enfants d'ouvriers sauf lorsqu'ils recourent à la langue parlée), mais le pourcentage de pronoms personnels et de verbes passifs, ainsi que la variété des adjectifs et des adverbes. L'indice calculé selon le rapport entre le nombre de propositions subordonnées et le nombre de verbes aux modes finis, ne révèle pas de différence selon l'origine sociale, mais les élèves d'origine ouvrière utilisent un éventail moins large de types de propositions subordonnées. Enfin lorsqu'un fils d'ouvrier choisit de traiter un sujet de manière générale et abstraite, il écrit peu, ou alors, comme le montre l'étude cas par cas, s'arrête au milieu d'une phrase pour en venir à une description concrète.

L'analyse des discussions de groupe (qui révèle des différences moins grandes que pour la langue écrite) confirme la moindre aptitude au maniement des abstractions des élèves d'origine populaire, mais lorsqu'on les contraint aux abstractions, comme il est possible de le faire dans l'interview, la différence avec les élèves de milieu plus favorisé s'atténue. Ces résultats incitent l'auteur à l'optimisme, d'autant plus que selon lui la distinction faite par Bernstein, entre deux formes de langage ou

deux sortes de codes, n'est pas une dichotomie, mais une distinction de stades de développement.

Encore faudrait-il que le rattrapage linguistique des enfants de milieu défavorisé soit organisé systématiquement (le dernier chapitre de l'ouvrage indique les principaux programmes et expériences américaines et anglaises), et, plus profondément, que soit modifiée la structure sociale de l'école, en particulier la relation pédagogique. Sans s'attarder à l'attitude « romantique » de respect envers la sub-culture ouvrière (condamnée par l'évolution des sociétés industrielles), l'enseignant doit transformer les élèves en enfants de classe moyenne, et ceci non pas dans les caractères extérieurs de leur culture comme la politesse (auxquels on attache trop d'importance) mais dans les processus cognitifs. Lawton ne précise guère quelles seraient les méthodes à utiliser pour ces apprentissages de rôles et de code : il ne paraît pas songer aux méthodes « nouvelles », qui, selon F. Russmann, n'offrent pas d'intérêt pour les enfants défavorisés du point de vue culturel.

Cet ouvrage n'apporte pas la synthèse ou la systématisation espérées. Il a cependant l'avantage de fournir, en peu de pages, un inventaire et un résumé des recherches anglo-saxonnes sur les problèmes pédagogiques posés par le rapport entre langue et classe sociale.

Guy VINCENT.

MARITAIN (Jacques). — **Pour une philosophie de l'éducation.** 2^e éd. — Paris, Fayard, 1969. — 22 cm, 198 p. (Le monde sans frontières).

Les ouvrages de philosophie de l'éducation sont aujourd'hui devenus assez rares si du moins on appelle ainsi ceux qui explicitent une théorie pédagogique en continuité avec une doctrine philosophique et non pas l'affirmation vague, passionnelle ou confuse de principes qui projettent seulement la personnalité de celui qui les pose. A cet égard, le livre de Jacques Maritain mérite vraiment son titre, en ce sens qu'il présente une conception de l'éducation élaborée en fonction de son œuvre antérieure. Ainsi poursuit-il la meilleure tradition de la pensée philosophique, qui comporte que les grandes doctrines se prolongent par une théorie de l'éducation qui indiquent comment se construit le type d'homme qu'elles préconisent.

Cet ouvrage reprend, dans une nouvelle édition revue et complétée, un volume qui, paru en 1959 et devenu introuvable, rassemblait des articles et études écrits à des dates diverses mais dont l'ensemble atteste la remarquable unité de la pensée de l'auteur. Aussi doit-il être accueilli avec le respect qu'inspire la personnalité exemplaire de ce philosophe, âgé aujourd'hui de 87 ans, qui, ainsi que Raïssa Maritain, a tenu tant de place dans la vie intellectuelle d'entre les deux guerres et a suscité tant de disciples fervents. Aussi bien, chrétiens ou non et quelles que soient leurs références philosophiques, tous les hommes cultivés se doivent-ils d'être attentifs à cette grande œuvre.

Bien que ce volume soit très informé de la problématique pédagogique et scolaire de notre temps, en particulier de celle des Etats-Unis où l'on sait que J. Maritain a longuement séjourné et enseigné, on n'y trouvera ni didactique concrète ni remarque d'ordre technique sur les procédures d'enseignement. Son objectif essentiel concerne le sens de l'activité éducative, c'est-à-dire sa finalité. A cet égard, quoiqu'à un regard superficiel cette perspective semble étrangère aux préoccupations les plus pressantes des éducateurs de notre temps, J. Maritain la considère à bon droit comme essentielle : la perte des finalités éducatives est en effet sans doute, au-delà des prétextes banalement évoqués, l'une des raisons majeures de la crise contemporaine de l'institution scolaire comme de l'ensemble des instances éducatives qui semblent

savoir de moins en moins quel objectif elles doivent se proposer. Un certain scepticisme n'a-t-il pas déjà souvent, au mépris du sens précis des doctrines qu'il invoque, rationalisé en terme de libéralisme débonnaire ou de non directionnisme l'incertitude sur les objectifs de l'éducation ? La dilution ou l'égarement de ses fins dévitalise en effet l'acte éducatif et le réduit à se poser en termes purement fonctionnels d'adaptation sociale ou professionnelle. Citons ici quelques lignes qui, évoquant certaines attitudes contemporaines et, plus particulièrement, la passivité ou l'inertie de certains éducateurs soulignent le « droit de l'enfant à être élevé » : « Plastique et suggestible, la liberté de l'enfant est lésée et gaspillée à l'aventure si elle n'est pas aidée et guidée. Une éducation qui donnerait à l'enfant la responsabilité d'acquérir des informations sur ce dont il ne sait pas qu'il est ignorant, qui se contenterait de contempler l'épanouissement des instincts de l'enfant, et qui ferait du maître un assistant docile et superflu, serait une simple banqueroute de l'éducation et de la responsabilité des adultes envers la jeunesse. Le droit de l'enfant à être éduqué requiert que l'éducateur ait sur lui une autorité morale, et cette autorité n'est pas autre chose que le devoir de l'adulte envers la liberté de l'enfant » (p. 47).

J. Maritain préconise l'inclusion de la théologie à titre d'option dans les programmes de l'enseignement du second degré. Mais, même si, sur ce point et sur le choix des voies dans lesquelles l'éducateur et ses disciples doivent s'engager tous ne sont évidemment pas d'accord avec l'auteur même s'ils ne partagent pas sa foi, ils reconnaîtront avec lui qu'une foi est indispensable à l'émergence et à l'essor d'une véritable dynamique éducative.

C'est aussi par référence à la nécessité d'une finalisation et aux dommages imputables à l'obscurcissement de celle-ci que J. Maritain interprète les événements de mai 1968. Les analysant avec nuance et pertinence, laissant de côté les aspects secondaires auxquels d'autres ne sont arrêtés, il traite cette crise comme le signe d'un « mal métaphysique qui, même si l'on n'est pas armé pour en prendre conscience, se fait sentir dans les profondeurs de l'esprit » (p. 119). Aussi bien faut-il souligner que, paradoxalement, l'ouvrage de ce philosophe octogénaire est préfacé par une étudiante en Sorbonne, Marie-Odile Métral, dont la notice de l'éditeur précise qu'elle « a suivi de près les événements de mai 1968 ».

L'ouvrage débute par une définition de l'éducation qu'il convient de rapporter : « Le mot éducation a trois sens bien distincts, quoique chevauchant souvent l'un sur l'autre, et se rapporte soit à tout processus quel qu'il soit au moyen duquel un homme est formé et conduit vers son accomplissement (éducation au sens le plus large), soit à l'œuvre de formation que les adultes entreprennent auprès de la jeunesse, soit (au sens le plus strict) à la tâche spéciale des écoles et des universités ». Ce sont ces trois sens que l'ouvrage explore en de multiples analyses que nous n'entreprendrons pas de résumer mais dont il convient de souligner la clarté et la profondeur et dont il faut signaler que la lecture en est d'autant plus aisée que la langue est toujours d'une parfaite adéquation.

En publiant cet ouvrage qui complète une œuvre déjà si dense, J. Maritain offre un motif supplémentaire de reconnaissance à son égard : c'est l'occasion qu'il fournit de rendre à sa personne et à son œuvre l'hommage qu'elles méritent.

Guy AVANZINI.

PIAGET (Jean). — **Psychologie et pédagogie.** La réponse du grand psychologue aux problèmes de l'enseignement. — Paris, Denoël, 1969. — 20 cm, 264 p. (Médiations).

Les Editions Denoël publient sous ce titre deux articles importants que le psychologue genevois écrivit en 1935 et 1965 pour le tome XV de l'Encyclopédie Fran-

çaise. C'est dire qu'il s'agit d'écrits synthétiques où Piaget exprime de façon ramassée ses vues sur la pédagogie et les grands problèmes qu'elle posait hier et qu'elle pose aujourd'hui.

L'article de 1935, consacré aux « méthodes nouvelles » et à « leurs bases psychologiques » n'a rien perdu de son actualité. Certes l'œuvre piagétienne s'est, depuis cette date, considérablement étendue et enrichie. Mais les intentions fondamentales demeurent et avec elles la mise en perspective des « méthodes nouvelles », tant il est vrai que depuis 30 ans ces méthodes n'ont rien perdu hélas ni de leur nouveauté, ni de leur intérêt pour une amélioration de la pédagogie. Les partisans des méthodes « nouvelles » nous rappellent que dans l'action pédagogique, le point de vue exclusif des objectifs culturels condamne la pédagogie au verbalisme faute de permettre une vue suffisamment claire des conditions réelles de leur insertion. Les méthodes nouvelles, au contraire, considèrent l'enfant comme une étape spécifique, biologiquement nécessaire, qui prépare par l'action et par le jeu la saisie des concepts et la parution de la pensée logique hypothético-déductive. Mais seule une psychologie génétique telle que Piaget l'a fondée et développée est susceptible de donner sa véritable dimension technique aux intentions philosophiques des précurseurs.

Cette psychologie montre comment l'activité pratique et ludique, comme assimilation et accommodation biologiquement vécues, préparent la pensée logique en créant les schémas opératoires, substructures de l'intelligence conceptuelle. « Chez les petits, l'intelligence pratique précède l'intelligence réfléchie et celle-ci consiste, pour une bonne part, en une prise de conscience des résultats de celle-là ». Ces œuvres maîtresses ultérieures sur le développement des quantités, de la géométrie, de la logique sont déjà contenues en germes dans les résultats acquis en 1935 sur le jugement et le raisonnement, la construction du réel, la causalité physique. De même le fait des stades de développement successifs, paliers d'équilibre qualitativement distincts pour chaque objet de connaissance, justifient et guident les pédagogies actives soucieuses de respecter et de favoriser les phénomènes de maturation, au point de rencontre de l'expérience et de l'innéité génétique. De même la socialisation indispensable à la construction d'une pensée et d'une personnalité adulte doit tenir compte de l'égoïsme et des stades naturels d'accès à la vie sociale. La liberté et la responsabilité doivent se conquérir sur l'égoïsme primitif et l'imitation inconsciente d'elle-même. Les méthodes actives ont, là encore compris l'importance de la mise en œuvre effective des comportements sociaux, et la psychologie est apte à les éclairer dans leurs applications.

L'article de 1965 est plus général et plus neuf aussi dans la mesure où Piaget nous livre, en une courte synthèse, ses vues sur l'éducation en général et sur les problèmes institutionnels qu'elle pose. Le philosophe y paraît tout autant que le psychologue. Il constate tout d'abord combien il est difficile actuellement, en l'absence d'études scientifiques précises, de juger l'efficacité de l'enseignement scolaire : la recherche en pédagogie en est à ses débuts et si un peu partout se fondent des instituts de recherches, il manque souvent à leurs travaux une vue claire et prospective des finalités poursuivies. La pédagogie expérimentale, par ailleurs, se développe mais elle ne pourra atteindre une pleine efficacité qu'avec les progrès de la recherche fondamentale interdisciplinaire. Ceux qu'a accomplis ces dernières années la psychologie de l'enfant peuvent déjà nourrir avec quelques succès la réflexion pédagogique. Piaget peut reprendre ici et confirmer ses réflexions de 1935. Le chapitre II est d'une rare richesse et densité : c'est tout l'acquis de la psychologie piagétienne qui est ici ramassé et qu'on ne saurait résumer en quelques mots : nature active des connaissances comme schémas opératoires, théorie des stades conduisant à la pensée réversible et hypothético-déductive, présence de l'action intériorisée dans la représentation, rapports de la maturation et de l'exercice, insuffisance du langage à transmettre à lui seul la connaissance. Ces données psychologiques solides étaient

les réflexions du chapitre III sur « l'évolution de quelques branches d'enseignement ». La réforme des mathématiques ne peut être pédagogiquement profitable que si l'élève est conduit à construire par lui-même activement et intuitivement les structures abstraites et à se saisir du maniement de la symbolique formelle. La formation de l'esprit scientifique ne peut faire l'économie d'une construction active de la causalité et de la légalité qui ne peuvent s'atteindre de façon didactique et verbale. Tout un champ commence à être exploré aux Etats-Unis en exploitant pédagogiquement les travaux de la psychologie génétique.

Suivent quelques considérations plus générales :

L'enseignement actuel de la philosophie ne lui paraît guère satisfaisant : « on forme aujourd'hui des spécialistes du transcendantal qui entrent de plein pied dans le monde des essences avec d'autant plus d'aisance qu'ils ignorent toute spécialité, même en psychologie ». Le problème des langues anciennes et des humanités est évoqué pour en montrer les obscurités et la nécessité de le traiter de façon scientifique.

Le chapitre IV sur « l'Evolution des méthodes d'enseignement » ajoute peu au texte de 1935. Il évoque le choix fait par les pays de l'Est d'une synthèse entre l'action didactique et la praxis ; il constate le peu de retentissement réel des méthodes actives malgré l'apport de Freinet. Il s'élève surtout contre la réapparition des méthodes intuitives par cinéma et télévision interposées : « Il existe un verbalisme de l'image comme un verbalisme du mot, et, confrontées avec les méthodes actives, les méthodes intuitives ne font que substituer, lorsqu'elles oublient le primat irréductible de l'activité spontanée et de la recherche personnelle ou autonome du vrai, ce verbalisme plus élégant et plus raffiné du verbalisme traditionnel ». Il en va de même à ses yeux de l'enseignement programmé, du moins dans ses versions skinnériennes actuelles. Son seul mérite serait de rationaliser les acquisitions verbales indispensables en libérant le temps nécessaire à l'activité réelle individualisée ou concertée.

Le chapitre V aborde les questions de planification en s'inspirant largement des conclusions des Conférences Internationales de l'Instruction Publique. L'aspect quantitatif ne saurait être que préparatoire. La solution aux problèmes de planification passe par l'abandon de la méthode didactique verbale et l'adoption de la méthode active.

Le chapitre VI traite des réformes de structures, des programmes et de l'orientation. Le problème central est de faire face à l'augmentation des connaissances en faisant le tri de l'utile et de l'inutile et en privilégiant la formation générale de l'intelligence par rapport aux connaissances factuelles. L'éducation préscolaire est la pièce maîtresse d'une formation générale préparatoire. L'idée d'un cycle d'orientation fait partout son chemin. Le psychologue insiste sur la nécessité de ne rien brusquer en matière d'orientation et son jugement devrait faire réfléchir les responsables français qui interprètent souvent de façon restrictive et catégorique les résultats de la psychologie génétique. « L'âge de 11 à 13 ans pour un cycle d'orientation est un âge minimum : ce n'est que l'âge du début des opérations proportionnelles ou formelles dont le palier d'équilibre se constitue vers 14-15 ans... ». Le rôle d'une psychologie scolaire sérieuse paraît fondamental au cours de cette période. Les programmes enfin devraient toujours être expérimentés et testés avant d'être promulgués.

Le chapitre VII retrace les progrès de la collaboration internationale en matière d'éducation et souligne le rôle bénéfique du B.I.E., de l'Unesco et des Conférences Internationales de l'Instruction Publique.

Le chapitre VIII enfin traite de la question la plus importante aux yeux du psychologue : celle de la formation des maîtres. Cette importance croît avec la conscience prise des conditions psychologiques d'acquisition du savoir et de la

formation de la personne. C'est pourquoi le statut des maîtres de l'enseignement élémentaire ne devrait en rien différer en durée de formation et en dignité de celui des maîtres du second degré. La formation des enseignants devrait comprendre obligatoirement une initiation à la recherche pédagogique et à l'épistémologie génétique.

Au total, un survol rapide, souvent incisif, des grands problèmes actuels de la pédagogie. Tout pédagogue devrait lire ce livre et y puiser la curiosité d'aller plus avant dans l'œuvre de Piaget, œuvre certes difficile mais absolument indispensable pour qui veut véritablement penser son enseignement.

Louis LEGRAND.

PINES (Maya). — Révolution in learning. The years from birth to five (Révolution dans le domaine de l'apprentissage. De la naissance à la cinquième année). — London, Penguin Press, 1969. — 22 cm, 207 p., bibliogr., index.

L'auteur, journaliste américaine, spécialisée dans les problèmes de santé et d'éducation, a publié, en 1967, aux Etats-Unis, le compte-rendu d'une enquête conduite auprès de psychologues et de pédagogues engagés au cours des quinze dernières années dans une série de recherches et d'expériences sur l'enfance d'âge préscolaire.

« Enfin Piaget vint ». C'est là le point de départ, autour des années 1960, dans une atmosphère de frénésie inquiète déclenchée dans les cercles dirigeants américains par l'apparition au ciel du « Spoutnik », d'une remise en question des objectifs de l'enseignement et des notions psychologiques sur lesquelles il reposait après Freud et Gesell, vulgarisés par Benjamin Spock.

L'accent mis sur la primauté du développement affectif de l'enfant, dès les premiers jours, la soumission confiante et résignée dans les bienfaits de la « maturation », devaient amener à cette constatation amère : « Nous n'avons jamais exploré réellement le potentiel intellectuel des êtres humains... Les premiers mois et des deux premières années de l'enfant sont les plus importants ».

En même temps qu'aux travaux de Piaget, les psychologues et pédagogues des Etats-Unis s'ouvraient aux théories et aux recherches sur le langage de Vygostky, mort en Union Soviétique en 1933, et de B. Bernstein, en pleine activité à l'Institut d'éducation de l'Université de Londres.

Grâce aux fonds publics et à l'aide des puissantes fondations privées, en même temps que se développaient, conduites par l'administration fédérale, de vastes opérations éducatives et sociales contre la « Pauvreté », Jérôme Bruner et ses collaborateurs, à Harvard, poursuivaient des recherches expérimentales sur le nourrisson d'un mois, ou même, plus jeune — ils mettaient, entre autres, en évidence, la capacité de discrimination perceptive du nourrisson, insoupçonnée jusqu'à ce jour.

L'environnement, dans toute sa diversité, sa richesse, tient une place de premier plan, dans cet ensemble d'expérimentations conduites en laboratoires. Comme, par exemple, dans l'effort d'Omar Khayan Moore, pour organiser autour de l'enfant de trois ans, un « environnement réactif », dans lequel la machine à écrire parlante tient une place essentielle pour l'apprentissage de la lecture.

Tirant les enseignements de ces recherches, dont les résultats demeurent encore, au stade présent, épars, précaires, incertains, voire contradictoires, la très puissante et conservatrice « National Education Association » a demandé que l'âge de la scolarité obligatoire pour tous soit abaissé de six à quatre ans.

Faut-il souligner que les dangers sont grands de voir ces « nouveautés pédagogiques » trouver une oreille par trop complaisante parmi les parents appartenant aux classes moyennes, souvent avides de compétition pour leur progéniture ?

Si certains psychologues ne répugnent pas à prodiguer d'ores et déjà des conseils stimulants à ces parents — anxieux et anxiogènes — d'autres — et l'auteur expose très clairement leurs réserves — pensent avec J. Mc V. Hunt que le problème demeure de « trouver les circonstances les plus stimulantes pour chaque enfant à chaque étape de son développement ».

Tout au long du livre, et bien au-delà, le dialogue se poursuit. A la question cent fois posée : « Peut-on accélérer le rythme de succession des stades » ? Jean Piaget répond : « Oui, dans une certaine mesure, au-delà de laquelle l'enfant ne tirera aucun profit ». Et Jérôme Bruner ajoute, pour son compte : « On peut enseigner n'importe quoi, à n'importe qui, à n'importe quel âge. Ensemble, cherchons comment le faire... ».

Jean BEAUSSIER.

SOUCHON (Michel). — *La télévision des adolescents.* — Paris, les éditions ouvrières, 1969. — 20 cm, 277 p., tabl., bibliogr.

L'auteur est docteur en sociologie (3^e cycle), professeur à l'Institut d'Etudes sociales et rédacteur aux « Etudes ». Il fait partie depuis plusieurs années du C.E.C.M.A.S. (centre d'études de communications de masse), et aux côtés de collègues qui ont plus spécialement développé les analyses de contenu, il apporte une compétence indiscutable dans les enquêtes d'audience et d'influence.

Deux projets en un commandent son travail qui est, en fait, sa thèse de sociologie mise à jour et publiée : quel est l'impact de la télévision sur la classe d'âge, scolarisée, des 16 à 18 ans ? Comment vont jouer sans la fréquentation et la compréhension du spectacle télévisé les différences socio-culturelles ? On comprend aussitôt l'intérêt d'une étude qui va mettre à jour l'« économie » générale du loisir dans la jeunesse scolarisée et attaquer de front le problème du nivellement ou de la différenciation en matière socio-culturelle, sur quoi pèsent bien des préjugés.

L'enquête d'ensemble a porté sur un échantillon de 1445 élèves tirés de l'ensemble des établissements scolaire de Saint-Etienne : classes de seconde et de première des lycées publics, des écoles normales et des établissements secondaires privés ; classes de seconde et troisième années des collèges d'enseignement technique. Pour la première catégorie 13 % de fils d'ouvriers et 40 % pour la seconde. Les questionnaires — à questions fermées — devant donner lieu à des réponses écrites, furent complétés par des entretiens semi-directifs ; l'analyse mécano-graphique fut assurée en mai et juin 1966 par le Centre électronique de gestion de l'O.R.T.F.

Quelle est la place de la télévision dans les loisirs des jeunes ? Si l'on s'en tient aux résultats d'ensemble, elle vient en quatrième position, après le cinéma, la lecture, le sport, et avant les sorties, les disques, les activités de mouvement, la radio et le reportage. Mais il s'avère que les jeunes des C.E.T. accordent plus de valeur à la télévision, parmi les occupations de loisirs que les élèves des lycées techniques, des lycées classiques et modernes, des écoles normales. L'assiduité de l'écoute vérifie les types de préférence.

Sur les programmes, l'enquête révèle une nette préférence pour les émissions de variétés et les feuilletons, sur les tribunes et reportages. Cette tendance globale étant plus forte chez les élèves des C.E.T. Ces derniers, amateurs également d'émis-

sions sportives, manifestent pourtant un goût légèrement plus élevé que celui des autres pour les émissions politiques, tandis que les élèves de lycée ont quelque estime pour les émissions dramatiques. Pour corroborer ces choix, des motivations. Là-dessus l'enquêteur manifeste quelque déception devant la pauvreté des réponses où domine le divertissement, mais n'entend pas pour autant faire de la distraction le seul péché originel contre la culture.

Jusqu'à présent les enquêtes de Michel Souchon ont fait preuve d'une grande maîtrise classique. Voici qu'en la deuxième partie de l'ouvrage, d'autres enquêtes fraient de nouvelles voies. Comment les jeunes comprennent-ils la télévision ? Un modèle structural va étoffer le questionnaire : la compréhension de la signification des images (axe systématique) et celle de leur enchaînement (axe syntagmatique). Les résultats vont dans le sens des précédentes enquêtes : les élèves des C.E.T. avouent de plus grandes difficultés de compréhension que les autres.

Sur cette lancée, le chapitre le plus novateur est sans conteste celui qui traite de l'intelligence de la narration, à partir d'émissions telles que les Cinq dernières minutes, Le drame cathare et surtout Marie Tudor. Il faut lire de près ce chapitre qui ne peut se résumer, qui révèle chez les jeunes la clôture du récit (un début et surtout un terme nets), leurs stéréotypes (la prévision de ce qui va se passer), le primat du mouvement et de l'action. Là-dessus également nous retrouvons les différences socio-culturelles.

Dès lors une grave question se pose, sur laquelle Michel Souchon s'étend dans sa substantielle conclusion : la télévision est-elle en passe de devenir une sorte de vaste université populaire regroupant tous les hommes par delà les carrières socio-culturelles ? Vue utopique — que partageait l'auteur de la recension avant de connaître l'enquête de Michel Souchon — mais peut être aussi exigence pour une « politique culturelle ». En regard de ce problème, l'enquête nous met en toute lucidité, en présence des données réelles. Si bien que les pédagogues et les responsables culturels politiques doivent dans les années à venir tout mettre en œuvre pour dépasser ce qui menace aujourd'hui : l'aggravation culturelle des différences sociales et donc l'aggravation — chez les moins favorisés par l'héritage — du sous-développement culturel.

Jules GRITTI.

STONE (James C.). — Breakthrough in teacher education (Percée dans la formation des enseignants). — San Francisco, Jossey-Bass, 1968. — 22 cm, 206 p., index.

La formation des hommes et la clef de l'avenir d'un pays. La formation des formateurs est la clef de cette clef. La crise de l'éducation dans un pays donné, — crise quantitative et crise qualitative — ne peut donc trouver sa solution que par une remise en cause, qui est aussi une remise en chantier, des structures, des méthodes et des contenus en fonction desquels s'effectue, à un moment donné et en un lieu donné, la formation intellectuelle et pédagogique des enseignants. C'est la raison fondamentale pour laquelle nous sommes intéressés par le livre de James C. Stone, professeur à l'Université de Californie à Berkeley : « Breakthrough in Teacher Education », publié dans la collection de J. Axelrod et M. B. Freedman, The Jossey-Bass Series in Higher Education. Pendant trois ans, James C. Stone a en effet dirigé une enquête destinée à évaluer les résultats de 43 programmes d'innovation et d'expérimentation dans la formation des enseignants américains, menés grâce à des subventions de la Fondation Ford de 1958 à 1963.

La notion même de Breakthrough Program se réfère à un texte de Walter Lippmann de 1954 où celui-ci, constatant le déficit quantitatif et qualitatif croissant

dans l'éducation américaine (déficit dont J. C. Stone essaie de déterminer l'ampleur et les causes dans son premier chapitre), demande qu'on fasse une révision déchirante, qui est aussi une ouverture, une percée (a breakthrough) vers une conception plus haute et plus large du nécessaire et du possible en matière d'éducation. C'est justement cette percée, ce pas en avant, cette rupture révélatrice, que la Fondation Ford a prétendu assurer en injectant 70 millions de dollars depuis 1950, dont 29 millions dans le cadre strict des B.P., à certains endroits soigneusement déterminés, — grandes universités « exemplaires » ou « collèges » plus modestes mais choisis sur le sérieux de leur programme d'innovation et leur acceptation de certains critères établis par la Fondation (et presque toujours respectés dans la réalisation) : collaboration pour cette formation des départements « académiques » avec le département d'Education au sein des établissements, participation des public schools environnantes au travail de formation des enseignants (sous forme de stages en responsabilité le plus souvent), renforcement du niveau de connaissances des futurs maîtres dans leurs matières respectives (exigence quasi-constante du niveau « graduate », c'est-à-dire 4 ans d'études supérieures, pour les futurs maîtres du secondaire, — et souvent même du primaire, avant le stage professionnel), rénovation dans la formation pédagogique au sens strict (substitution aux cours traditionnels de séminaires multiformes étroitement liés aux problèmes rencontrés pendant le stage, accent mis sur les techniques nouvelles, audio-visuel, enseignement programmé, enseignement par équipes, classes « désenclavées », emploi du temps « flexible », etc.) — sans compter quelques critères inavoués, tels que le rayonnement intellectuel du responsable éventuel de l'expérience, son désir d'innovation et la capacité globale de l'équipe concernée.

A partir de ces données générales, l'enquête de J.C. Stone se fait selon deux méthodes : les études synthétiques (où il rassemble les traits principaux d'un certain nombre d'expériences ayant des caractéristiques communes : par exemple 6 « undergraduate programs », 12 « five-year and fifth-year programs », ou bien 25 « Master of Arts in Teaching Programs », — ces derniers étant donc les plus élevés), et d'autre part les « études de cas », plus fouillées, plus « cliniques », et parfois, nous devons le dire, plus « parlantes » pour le lecteur étranger un peu surpris par les déluges de chiffres et d'informations accumulées dans certains chapitres...

Un exemple parmi d'autres est celui de Hawaï (où le système d'éducation est contrôlé par l'Etat) : au système traditionnel 2 + 3 (2 années de formation « académique », 3 années « pédagogiques ») fut substitué un système 3 + 2, avec renforcement des enseignements par matières (mathématiques en particulier) : cette transformation se répercuta sur plusieurs autres départements de l'université, provoquant une amélioration d'ensemble des programmes enseignés aux étudiants. Cet effet indirect est signalé plusieurs fois par l'auteur, à Webster College par exemple, près de Saint-Louis, où toutes les étudiantes bénéficièrent des nouveaux programmes de maths, sciences, langues étrangères établis pour les élèves-professeurs dans le cadre d'une formation « centrée sur le contenu » (par opposition à : centrée sur les méthodes pédagogiques). Le même effet de « symbiosis », ou de « feed-back » est signalé à Reed College à Portland (Oregon), où l'enseignement « académique » est adapté aux besoins spécifiques d'élèves-professeurs de haut niveau (puisque recrutés comme tels après la 4^e année, dans le cadre d'une préparation au Master of Art in Teaching pour diplômés stagiaires, — « graduate internship preservice MAT degree program ») — ainsi par exemple, un enseignement de linguistique a été conçu spécialement pour les futurs professeurs de langues, mais tous les « linguistes » en profitent. Notons par ailleurs, à Reed College, une formation par séminaires sur la psychologie, l'histoire, et « les principes » de l'éducation, sur les contenus et les méthodes, en alternance avec des stages (payés) à mi-temps dans les public schools de Portland, sous la direction pédagogique des professeurs de ces écoles étroite-

ment associées ainsi à leur formation, et soucieux eux-mêmes d'expérimentation et d'innovation.

Cette même double coopération (au sein de l'Université, entre l'Université et les public schools) caractérise les 24 autres expériences de formation des enseignants du secondaire au niveau MAT, qu'elles touchent des établissements grands ou petits, publics ou privés. Presque toujours les subventions Ford y ont été relayées par des crédits « réguliers », destinés à prolonger et institutionnaliser l'expérience, laquelle peut ainsi servir de « modèle de collaboration possible » pour les multiples établissements désireux de promouvoir des innovations semblables avec des fonds fédéraux.

Quelques analyses insistent sur l'importance du facteur personnel ; ainsi le B.P. appliqué à la formation des maîtres du secondaire à l'Université de Caroline du Nord a piétiné pendant 4 ans, pour « décoller » brusquement la cinquième année lorsque fut désigné un nouveau responsable, qui avait, outre ses qualités d'initiative, l'énorme avantage d'être quelqu'un de l'Université, alors que le précédent avait été « parachuté » de l'extérieur. Séminaires multiples pendant l'été, stage à mi-temps durant l'année scolaire, introduction de méthodes nouvelles et de contenus nouveaux dans l'enseignement secondaire (journalisme, art dramatique, arts de l'écriture) expliquent là aussi en partie le succès de l'expérience, manifesté par le fait que 90 % des nouveaux diplômés MAT se trouvent encore dans l'enseignement 4 ans après alors que la moitié des diplômés « traditionnels » embrassent très vite une nouvelle carrière...

Il y a cependant des échecs du B.P. James C. Stone examine en détail les raisons de l'échec de l'expérience à Miami University, à Oxford (Ohio). Proche dans ses conceptions et ses buts des expériences analysées ci-dessus, ce programme semble avoir attiré peu d'étudiants, et s'être heurté surtout à l'inertie (et l'incompétence) de l'administration et à l'hostilité d'enseignants demeurés attachés à la formation traditionnelle faute d'avoir été suffisamment impliqués dans la conception et la mise en œuvre du programme. Preuve encore de l'importance des « public relations » et des « facteurs humains » dans le succès d'une réforme universitaire, indépendamment même de sa valeur objective.

Au contraire, les 900 000 dollars versés à l'Université de Stanford (en Californie) semblent avoir été utilisés efficacement pour améliorer la formation des enseignants du second degré. Le stage en responsabilité de 9 mois dans les écoles secondaires locales (à « tiers-temps » en alternance avec la poursuite de la formation « académique » et les séminaires « pédagogiques » multiples) est lui-même précédé durant le trimestre d'été d'un travail sur le campus d'entraînement à l'enseignement sous forme de « Micro-Teaching Clinic », fait d'interventions courtes et fréquentes devant un très petit auditoire et sous contrôle permanent, afin d'évaluer (et d'améliorer) de façon régulière les capacités pédagogiques (« teaching skills ») du futur professeur. Notons aussi l'utilisation du film et de la bande magnétique destinés également à l'évaluation rétrospective (et à l'autocritique) du travail du stagiaire. L'ensemble de l'expérience étant d'ailleurs sans cesse « révisé » en fonction des résultats et des réflexions. Les écoles secondaires qui ont été les partenaires de l'expérience ont de leur côté tiré profit de cette collaboration, en particulier pour l'amélioration de leurs programmes d'enseignement et l'adoption d'horaires plus souples et diversifiés. Au point que Stanford n'est plus en mesure de répondre à toutes les demandes de stagiaires qui émanent des high schools. Désormais l'expérience continue avec des crédits réguliers. La subvention Ford a donc bien eu, ici aussi, l'effet désirable. Le principal problème à Stanford serait maintenant d'étendre l'expérience à la formation des maîtres de l'enseignement élémentaire.

Bien sûr, tout cela ne touche qu'une minorité d'établissements universitaires, et même une minorité d'élèves-enseignants au sein de ces établissements qui ont le

plus souvent conservé parallèlement le programme de formation traditionnel. De plus l'effet Hawthorne (le fait que s'accroissent la productivité et la réussite de gens impliqués dans un programme expérimental par le simple fait qu'on leur porte attention) a dû jouer dans bien des cas. Cependant les expériences ici décrites ont eu réellement valeur exemplaire, influençant les efforts du gouvernement fédéral et certaines options du Congrès concernant la formation des maîtres : accent sur la formation « académique », stages en responsabilité, coopération avec les public schools utilisées par là même comme laboratoires pédagogiques.

Plus généralement elles illustrent certains problèmes de sociologie de l'innovation au sein des organisations : rôle du leader innovateur ; valeur positive ou négative du conflit, signification du compromis dans le processus de changement, etc...

Tout cela est pour nous instructif et digne d'intérêt, à condition toutefois de nous souvenir que cela se passe en Amérique, dans un pays où les structures universitaires, et l'esprit même qui préside au fonctionnement de l'Université diffèrent profondément des nôtres. Décentralisée, autonome, multiforme, soumise à la loi de la concurrence, l'Université américaine entretient avec ses « clients » ou « mécènes » éventuels le même rapport qu'avec ses étudiants et ses enseignants : un rapport contractuel et de type « commercial », libre à l'égard de toute réglementation centrale et de l'autoritarisme administratif, l'Université peut en particulier recevoir des crédits de qui elle veut : c'est une porte largement ouverte à l'initiative, à la recherche, à l'expérimentation. Une seule chose compte à la fin : le succès. Car il faudra justifier l'usage des crédits reçus, se justifier dans un monde où la rivalité entre les différentes Universités est forte. Cela suppose à la fois de la part de l'Université une participation très intense à la dynamique du monde technologique et social, et une acceptation totale de ses lois, de son organisation et de ses contraintes. Cette expérience d'innovation est donc typiquement américaine, mais il est certain aussi que toutes proportions gardées, il y a là pas mal d'idées que nous pourrions reprendre pour notre propre « breakthrough » en matière d'éducation, — si toutefois « breakthrough » il y avait.

Jean-Claude FORQUIN.

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES

L'aide psycho-sociale à la famille, en vue de l'adaptation des enfants et des jeunes dans les milieux en évolution rapide. — Actes de la 4^e Conférence internationale de l'Union mondiale des organismes pour la sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence, Tunis, 31 mars-6 avril 1969. — 21 cm, 197 p.

Plusieurs centaines de participants se sont interrogés sur le devenir de la famille, à travers ses mutations propres et la transformation commune à tous les peuples, quel que soit leur degré d'évolution. « Même ébranlées, les familles existent et le schéma du groupe père, mère, enfant ne saurait avant longtemps être supprimé » (Professeur R. Lafon)... Aussi, préparer les parents à ces mutations dans le sens d'une meilleure compréhension des besoins des enfants et d'une meilleure participation à leur épanouissement reste essentiel et l'aide psycho-sociale peut leur être d'un grand secours pour la mise en jeu de tous les processus qui doivent mener heureusement l'enfant du milieu familial au milieu professionnel et au milieu social général, en passant par les milieux scolaires et préprofessionnels. Elargie à la mesure de la vie, l'éducation de l'enfant et de l'adolescent doit être comme la semence de l'éducation de l'adulte, contraint désormais à une mobilité constante, fonction de la dynamique sociale.

Cette publication peut être obtenue, en versions française et anglaise, auprès du secrétariat de l'U.M.O.S.E.A., 28, place Saint-Georges, 75 - Paris-9^e.

L.L.

BENSAID (G.). — La culture planifiée. — Collection « Peuple et Culture », éditions du Seuil, 1969. — 22 cm, 332 p.

Se voulant un instrument au service des animateurs en même temps qu'un moyen d'améliorer leur information, trop souvent déficiente, cet ouvrage est d'abord un bilan de l'expérience française — dans le cadre des Affaires culturelles et en dehors d'elles — à travers le IV^e Plan,

le premier qui ait attiré l'attention de l'opinion publique sur l'importance et le rôle des équipements collectifs, ceux notamment de caractère culturel : car « ce qui est planifié — ou censé l'être — ce n'est évidemment pas la culture mais bien son infrastructure ».

Le choix des équipements n'en est pas moins fonction du concept de culture retenu au préalable. Or, il est clair, selon l'auteur, que celui-ci doit aujourd'hui s'élargir et ajouter au sens classique du terme — « savoir tourné vers les arts et les lettres » — les apports de la culture populaire selon lesquels celle-ci est plutôt « manière d'être, de se comporter, de travailler, de s'informer » et réside davantage « dans le mouvement et le dessein que dans le contenu », ce qui n'est, à tout prendre, que revenir à l'idéal de l'« honnête homme ».

Sans doute l'action culturelle n'est-elle encore qu'ébauchée, notre connaissance, dans ce domaine, restant, à tous les niveaux, très embryonnaire ; et cette absence de vision globale interdit fâcheusement tout projet politique d'ensemble : « des programmes et pas de plan... à ces briques disposées en vrac, il manque l'armature et le ciment liant ». Le bilan est cependant positif, et si l'histoire de la planification des équipements culturels procède de celle des plans français — et elle est, ici, parfaitement décortiquée — elle met également en évidence — bien qu'il y ait trop de laissés pour compte — l'accession d'un nombre toujours croissant de personnes aux biens culturels.

Dû à un économiste doublé d'un sociologue, homme de réflexion et d'action, ce précis vient combler une lacune : il est indispensable à quiconque s'intéresse aux problèmes du développement culturel.

L.L.

BOUSQUET (J.). — Les deux pôles de la planification de l'éducation : perspective lointaine et programmation de l'action immédiate. — Chronique de l'Unesco, juin 1969, vol. XV, n^o 6. — 24 cm, 10 p.

De même que le développement est avant tout affaire d'investissement intellectuel, de même la planification de l'éducation est d'abord affaire profondément humaine. Les principales difficultés qu'elle a rencontrées jusque là ont été non pas d'ordre technique ou financier, mais d'ordre socio-psychologique : querelles professionnelles, conflits d'attribution, blocages mentaux, malentendus fondamentaux... Confusions de toutes sortes également, dont l'une des plus graves est, à coup sûr, celle qui subsiste entre les buts lointains et l'action immédiate, autrement dit entre la prospective qui a le droit d'être utopique et la programmation qui doit être opérationnelle.

L'une et l'autre ne sont cependant que deux aspects complémentaires d'une approche rationnelle des problèmes d'éducation : seule une anticipation raisonnée peut permettre la mise en œuvre progressive d'une politique réaliste et convenablement évolutive.

L.L.

Cinquantième de l'Organisation Internationale du travail - 1919-1969. — Revue française des Affaires sociales, numéro spécial avril-juin 1969. — 24 cm, 226 p.

Il s'agit d'un très important ensemble d'articles dus à des personnalités qui participent au fonctionnement de l'institution ou en suivent de près l'action. Par exemple, A. Parodi traite des rapports de la France et de l'O.I.T., R. Cassin, prix Nobel de la Paix 1969, évoque les services que celle-ci a rendus aux millions d'invalides de guerre dans les pays ex-belligérants, P. Laroque souligne ses efforts en matière de Sécurité Sociale, M^{me} Augusta Jouhaux situe l'action du Bureau de correspondance du B.I.T. en France...

Les différents domaines des préoccupations de l'Organisation sont ainsi passés en revue, mettant en évidence une œuvre considérable, qu'il s'agisse de l'élaboration d'un Code international du travail, de la coopération technique, de la protection des travailleurs, de la liberté d'association, des droits de l'homme, etc. Fondée en 1919, animée, jusqu'en 1932 par Albert Thomas, elle n'a cessé et ne cesse, conformément à sa Constitution, de défendre « la justice sociale », condition sine qua non d'« une paix universelle et durable ».

Cette synthèse est sans précédent, exception faite d'une étude parue en 1950 dans la série des « Notes et études Documentaires » de la Documentation française.

L.L.

Education and broadcasting in Japan (La radiodiffusion et la télévision dans l'éducation japonaise). — Bureau social de l'Education, ministère de l'Education, Tokyo, 1969, I - VI. — 21 cm, 182 p., tabl.

En réponse à la question posée par le ministère de l'Education concernant « les conditions idéales de la diffusion de l'enseignement exclusivement au moyen de la radio et de la télévision », une étude a été menée par le Conseil Social de l'Education. Le second objectif de cette enquête est d'inciter les responsables à accroître et améliorer les programmes d'études radiodiffusés et télévisés pour permettre à une plus large fraction de la population de bénéficier d'un enseignement complémentaire et promotionnel.

Ce livre retrace l'historique de la radiodiffusion dans son ensemble et l'évolution du secteur d'émissions pédagogiques et culturelles. Dès la naissance de la radiodiffusion au Japon — en 1925 — on eut l'idée d'en tirer parti à des fins éducatives. Ce moyen d'enseignement fut systématiquement exploité à partir de 1935 ; cependant, la télévision a d'abord comblé les lacunes de l'enseignement par radiodiffusion puis elle a conquis la première place.

L'utilisation massive de la télévision éducative ne pose guère de problèmes pratiques puisque 84,2 % de la population possède un téléviseur. Certaines stations de télévision se consacrent exclusivement à l'élaboration d'émissions culturelles, comprenant les émissions scolaires ; la majorité des autres stations sont tenues de réserver 30 % de leurs émissions à des programmes instructifs.

La proportion d'émissions de radio et de télévision ayant un but « désintéressé », c'est-à-dire destiné à élargir la culture générale, à fournir des informations sur la vie courante, sur la vie professionnelle, est plus importante qu'on pourrait le supposer. Cependant, c'est au développement des émissions de radio et de télévision scolaires que l'on accorde la priorité. La radio et la télévision nationales fournissent 57 heures d'émissions scolaires reçues par les écoles de toutes les régions, et les stations commerciales 12 heures, assez largement reçues. Des améliorations restent à entreprendre afin d'augmenter l'efficacité de l'enseignement diffusé : il serait nécessaire de retransmettre les émissions à différentes heures de la journée, afin que tous les auditeurs puissent les écouter. Il faudrait aussi que les enseignants modifient leur attitude — actuellement trop passive — envers ce précieux auxiliaire pédagogique.

Cette étude est complétée par une analyse de l'impact de la radio et surtout de la télévision (programmes divers) sur la population et en particulier sur les jeunes, analyse qui permet de conclure que certaines émissions d'influence néfaste doivent être éliminées.

N.R.

La Futurologie. — Revue internationale des sciences sociales, vol. XXI, 1969, n° 4. — 24 cm, pp. 551-629.

Introduit par P. Piganiol, qui précise les relations existant entre futurologie et prospective — celle-ci plus générale que celle-là — cet ensemble d'articles, qui ne peut prétendre exprimer toute la richesse d'un tel thème, relève soit du domaine des généralités sur l'histoire et les motivations de la futurologie, soit d'une étude sur les « valeurs » et leurs changements : le cas particulier des « relations entre les sexes » montre, à propos d'un

problème qui, cependant, concerne toute l'humanité, quelles difficultés on peut éprouver non seulement à prévoir l'avenir, mais à déterminer les seules lignes de force d'une évolution spontanée ou désirée.

Il est cependant certaines causes de changement que l'on aurait tout intérêt à creuser, en raison de leur importance certaine à long terme et dont on semble fâcheusement se désintéresser. Telle est, en particulier, la scolarisation, au niveau de l'enseignement supérieur, d'une proportion croissante des classes d'âge : ne pourrait-on pas, en effet, se demander ce que sera une société dans laquelle 50 % des jeunes seront passés par l'université ?

L.L.

GRANDPRE (Marcel de). — Glossaire International. Termes d'usage courant en matière de certificats d'études secondaires et de diplômes et grades de l'enseignement supérieur dans quarante-cinq pays. — Paris, Unesco, 1969. — 15,5 cm, 207 p. (Coll. Etudes sur les équivalences internationales de diplômes).

Cet ouvrage, le premier de la collection « Etudes sur les équivalences internationales de diplômes » est un essai de glossaire international des termes d'usage courant qui sont employés pour la détermination des équivalences. Il est dû au professeur Marcel de Grandpré, de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

Avant d'aborder la rédaction proprement dite, il a fallu préciser les limites mêmes de cette publication, de caractère tout à fait nouveau. Etant donné la complexité et le caractère changeant des diplômes — caractéristique que l'on retrouve spécialement au niveau de l'enseignement supérieur — dans presque tous les pays du monde, il ne pouvait s'agir de donner à ce glossaire un caractère exhaustif, ou de totale actualité. Au contraire, cet ouvrage dégage essentiellement des caractéristiques générales, donc moins sujettes à changement. « Il cherche à faire comprendre et non pas à fournir une information complète. » Aussi le lecteur qui voudrait une information complète, et à la pointe de l'actualité risque-t-il d'être déçu. C'est ainsi que si l'on examine, dans le chapitre consacré à la France, la rubrique « maîtrise », on y trouve l'explication du niveau d'études correspondant, ainsi que les conditions d'obtention de la « maîtrise » en général. Pour des renseignements plus spécifiques, le lecteur devra se reporter à des textes plus récents et plus circonstanciés.

L'ouvrage comporte deux parties.

La première partie (imprimée sur papier jaune) est une nomenclature générale groupant en une seule liste alphabétique tous les termes étudiés, leurs synonymes et,

enfin, des termes génériques adoptés par l'auteur pour grouper les données recueillies. Cette nomenclature, de typographie très soignée, est d'une consultation à la fois claire et logique.

La deuxième partie, de beaucoup la plus importante, contient la définition des certificats de fin d'études secondaires, et des diplômes et grades de l'enseignement supérieur, ainsi que leurs synonymes. Pour chaque pays, la définition du premier grade universitaire contient le maximum d'indications concernant le contenu et la durée des études, les options possibles (par exemple : au chapitre « France », ce sont le baccalauréat et la licence qui sont le plus largement traités).

Cet ouvrage représente une initiative très intéressante. Rédigé en français, il sera particulièrement utile aux pédagogues possédant cette langue, car on y trouve entre autres des listes qui n'avaient encore jamais été établies. Par exemple, en face de mots tels que « baccalauréat », « diplôme », « licence », etc., le lecteur trouvera tous les emplois apparentés en usage dans diverses langues. (On trouve par exemple 22 synonymes du mot français « baccalauréat »).

C.M.

Opinions et motivations des étudiants français (200 questions, 120 enquêteurs, 1 216 étudiants, 250 000 réponses, 850 références d'ouvrages et articles français et étrangers). — In : Guerre et Paix, revue trimestrielle de l'Institut français de polémologie, numéro spécial 1969/4 - 1970/1, P.U.F., 175 p.

L'enquête de « Guerre et Paix » se proposait en premier lieu de dresser l'éventail des images que se font les étudiants d'aujourd'hui d'eux-mêmes, de la société dans laquelle ils vivent, de leurs rapports avec cette société, l'éventail aussi des jugements qu'ils portent sur l'histoire que leurs parents ont vécue, sur celle qu'ils vivent, sur les mutations qu'ils subissent ou auxquelles ils aspirent.

Les étudiants (60 garçons, 40 filles) appartiennent pour 74 % à la région parisienne, pour 26 % à 15 universités de province, s'adonnent aux sciences exactes, aux sciences humaines, au droit, à la médecine, aux beaux-arts, etc. Les 200 questions posées portaient sur le sens de la responsabilité personnelle et sociale, l'amour de la famille, de la patrie, de l'humanité, l'engagement politique, l'importance de l'argent, le respect des maîtres sur l'insatisfaction de la jeunesse et ses motifs, sur l'emploi de la violence dans le règlement des conflits sociaux et internationaux (on sait que la polémologie est l'étude des causes des guerres et de tous les facteurs qui expliquent leur déferlement).

D'après les réponses obtenues, les auteurs qui auraient le plus influencé les étudiants seraient Camus (26 %) Sartre (20 %) Marx (11 %) Baudelaire (11 %) Balzac (10 %), ni Freud ni Marcuse ne sont cités.

Les événements nationaux et internationaux qui les ont le plus frappés sont les événements de mai, les événements d'Algérie, de Tchécoslovaquie, la mort de John Kennedy et l'aventure spatiale (citée 339 fois).

71 % des étudiants attachent de l'importance à l'amour de la famille, 89 % souhaitent la régulation des naissances ; de grandes distorsions sur ces deux points interviennent selon les facultés et les régions. En matière d'histoire les réponses donnent l'impression que pour les étudiants elle commence avec eux.

65 % des étudiants ont des craintes pour leur emploi futur et leur intégration sociale. Ils accordent plus d'importance à l'argent (6 %) qu'à l'amour du travail (4 %) ou de la science (5 %). 38 % condamnent la société de consommation et 33 % acceptent la société d'abondance.

Nous donnons ces quelques réponses pour montrer la variété de l'enquête, menée semble-t-il avec un très grand souci scientifique et sans que les responsables cherchent à extrapoler à l'ensemble de la société étudiante ou de la jeunesse française les résultats obtenus.

Une très bonne étude bibliographique complète et d'une certaine manière éclaira l'enquête.

O.W.M.

LEFORT (Geneviève). — **Répertoire des unités de documentation appartenant à des organismes traitant des sciences de l'éducation.** Etude des structures de ces unités, des méthodes utilisées et des services rendus. — Publication ronéotée. — Paris, 1969. — 21 cm, 46 p.

Cette publication est un mémoire effectué en vue de l'obtention du diplôme de documentaliste décerné par le Conservatoire National des Arts et Métiers. L'auteur a divisé son étude en deux parties : dans la première sont envisagées les structures des unités de documentation, les méthodes utilisées et les services rendus ; la seconde partie consiste en un répertoire des unités de documentation consacrées au domaine de l'éducation.

Les données utilisées proviennent des réponses à un questionnaire établi par l'auteur adressé à 86 unités de documentation.

On est particulièrement redevable à Geneviève Lefort des conclusions qu'elle a su dégager de son enquête : n'est-il pas symptomatique de remarquer que le manque de place et l'insuffisance de personnel sont les difficultés matérielles le plus souvent évoquées. ... « soixante pour cent des services déplorent le manque

de place qui entrave leur fonctionnement ; cet inconvénient est ressenti par l'utilisateur autant que par le personnel auquel il impose des conditions de travail difficiles : accès matériel aux documents souvent compliqué, dépouillement des revues se faisant dans une pièce où une machine à écrire fonctionne sans arrêt, etc. ».

Une autre conclusion intéressante — on voudrait pouvoir les citer toutes — est relative à la jeunesse de ces services de documentation. Plus de 50 % des unités recensées ont été créées au cours des dix dernières années. Ces services jeunes sont aussi les plus actifs : ce sont ceux dont l'accroissement annuel du fonds dépasse 10 %, ce sont aussi ceux dont le fonds comporte plus de 25 % de documents étrangers.

Présenté de façon extrêmement claire, ce mémoire est un document intéressant et pratique. On ne peut que féliciter Geneviève Lefort d'avoir, par exemple pensé à indiquer quel était le système de consultation et de prêt des documents, dans chaque unité considérée. Ce travail sera utile à tous les spécialistes des problèmes de la documentation pédagogique.

C.M.

MAHEU (L.), ABBOD (N.), RENON (K.). — **Crise de l'Université, mouvement étudiant et conflits sociaux : étude critique de textes sociologiques français et étrangers.** — Sociologie du travail, n° 3, juil.-sept. 1969. — 24 cm, pp. 287-336.

Il s'agit d'une note critique qui a pour objet de faire l'inventaire des multiples analyses portant sur les problèmes universitaires, les mouvements étudiants et leurs répercussions sociales ; elle vise à dégager différents modes d'approche théorique généraux dans ce domaine de recherche, à les classer, à montrer leurs potentialités et leurs limites respectives.

Un premier chapitre commente certaines analyses des événements de mai-juin 1968 en France et quelques études américaines de mouvements étudiants relevant d'une perception et d'une approche fonctionnalistes de la société et de l'Université : les crises ne sont que des réponses dysfonctionnelles aux décalages et distorsions internes du système institutionnel établi ou des mouvements liés à des processus d'autorégulation sociale (pour la France, R. Aron, F. Bourricaud, G. Antoine, J.C. Passeron, M. Crozier).

Le second regroupe des modes d'analyse qui au contraire, ramènent plus ou moins directement le système culturel et l'organisation sociale à des rapports sociaux historiques : dès lors, les crises sont des ruptures au sein d'un ensemble d'idéologies et d'institutions imposées comme système de domination lié à un rapport de classes

qui, par son origine historique, peut être ébranlé ou décomposé (pour la France, les marxistes orthodoxes, les néo-marxistes, puis A. Touraine, E. Morin, P. Bourdieu et C. Lefort).

Quant au troisième chapitre, il est tout entier consacré au mouvement étudiant allemand, en raison de ses particularismes propres.

L.L.

Outdoor education (Les classes-promenades). — Association canadienne de l'enseignement, division de l'information, Toronto, 1969. — 23 cm, 56 p., ill., bibl.

Avant de livrer les informations rassemblées avec l'aide de ses collaborateurs, Miss H. Goldsborough donne une définition de l'expression « outdoor education », tout en précisant qu'il est difficile de cerner en quelques mots le contenu d'un concept pédagogique : il s'agit de l'enseignement donné hors de la classe, non seulement dans la nature, mais aussi dans les rues, dans les établissements publics ou privés de la municipalité, etc. Cet enseignement n'est pas un additif au programme scolaire traditionnel, mais une méthode d'enseignement pluridisciplinaire. Le but des classes-promenades (l'expression étant prise dans son acception la plus large), est de créer un « climat d'étude » favorable à l'épanouissement de l'enfant dans des situations « réelles ». Cela suppose l'utilisation de ressources qui ne peuvent être apportées dans la classe et qui fournissent une expérience de première main aux enfants. L'exploration de la nature, le contact avec les animaux, d'une importance primordiale pour le développement de la sensibilité de l'enfant, constituent un apport essentiel dans la vie du jeune citoyen souvent très ignorant dans ce domaine, tandis que l'élève de la campagne aura l'occasion, peut-être pour la première fois, de visiter des musées, des monuments, un zoo, des sites historiques, etc.

Le contenu et les objectifs de l'enseignement « extra muros » étant ainsi analysés, l'auteur donne un bref historique du développement des programmes en extérieur qui, depuis une dizaine d'années jusqu'à présent, furent plutôt dus aux initiatives personnelles, donc éparpillées, de professeurs dynamiques.

Cet historique est suivi d'un inventaire descriptif des différents programmes et projets relatifs aux classes-promenades dans les provinces et les municipalités du Canada, puis d'une présentation des divers centres pédagogiques qui proposent aux professeurs des cours sur les techniques de l'enseignement à l'extérieur, en particulier dans la nature. La brochure fournit également la liste des associations de professeurs qui favorisent la diffusion de cette méthode d'éducation nouvelle.

Quelques références aux activités des Etats-Unis et de la Grande-Bretagne dans ce domaine pédagogique, complètent ce rapport national.

N.R.

Rapport d'activité de la direction générale des Relations culturelles, scientifiques et techniques au ministère des Affaires étrangères, 1968-69. — 21 cm, 127 p.

Traitant des activités de différents services du ministère jusque-là séparés et aujourd'hui regroupés dans une seule direction générale, ce rapport passe successivement en revue tous les aspects d'une politique qui engage la France sur trois plans, ceux de la diffusion de notre langue et de notre culture, de l'aide au développement par la coopération culturelle et technique et de la collaboration scientifique internationale. Il est complété par une série d'annexes fort utiles (listes des instituts, centres culturels et lycées français à l'étranger et statistiques diverses).

L.L.

ROBINSOHN (S.B.), THOMAS (H.). — Differenzierung im Sekundarschulwesen (La différenciation dans l'enseignement secondaire). — Verlag E. Klett, Stuttgart, 1968, Deutscher Bildungsrat Gutachten und Studien der Bildungskommission, n° 3. — 23 cm, 114 p.

A l'heure où la République fédérale allemande s'interroge sur l'orientation à donner à l'enseignement secondaire, le professeur Dr Saul B. Robinsohn a été chargé par le Conseil de l'éducation (Bildungsrat) d'examiner les lignes de développement adoptées par différents pays : République démocratique allemande, Angleterre et Pays de Galles, France, Suède, Union soviétique et Etats-Unis d'Amérique. Il fait une analyse détaillée des changements de structures intervenus et de leurs causes, puis il étudie les problèmes qu'ont voulu résoudre les différents modèles de différenciation examinés, les moyens par lesquels ils y sont parvenus et les résultats obtenus, en particulier en ce qui concerne la sélection et la promotion.

On en arrive à la constatation que c'est moins des réformes de structures et de la sélectivité que dépend le développement optimum de l'élève que de la qualité des maîtres, de l'attitude des parents et de l'ambiance de la classe. L'enseignement par groupe hétérogène semble préférable car il stimule les plus faibles, sans gros inconvénients pour les bons, et évite que la ségrégation socio-culturelle que l'on voulait éviter se reconstitue.

Si l'on considère les traditions et les exigences de notre société, il semble que le meilleur système serait

celui qui comprendrait un enseignement maternel et élémentaire commun, sur lequel s'éleverait un enseignement moyen (jusqu'à 15 ans), également commun, à l'issue duquel seraient reportées les différentes orientations. Cet enseignement moyen serait différencié progressivement et avec mesure. La première phase serait consacrée à l'observation, l'orientation et le diagnostic qui permettent le choix rationnel de la voie à suivre. La personnalité de chacun se trouverait ainsi respectée dans sa multidimensionalité. Il resterait à expérimenter différentes formes de groupements spécifiques.

Même s'il s'avérait que l'école globale intégrée ne donnait pas des résultats scolaires très supérieurs à l'école traditionnelle, l'expérience mériterait d'être tentée à cause du rôle qu'elle pourrait jouer dans l'intégration sociale des élèves.

M.T.

SZCZEPANSKI (Jan). — *Problèmes sociologiques de l'enseignement supérieur en Pologne.* — Varsovie, 1963, Paris, éd. Anthropos, 1969. — 22 cm, 310 p.

Ce livre est le reflet de l'effort sans cesse poursuivi pour mieux adapter les écoles supérieures aux exigences de la planification et du développement économiques d'une « société socialiste ».

Aussi donne-t-il une place majeure aux « fonctions sociales » de l'enseignement supérieur, c'est-à-dire à « la manière dont cette institution satisfait les besoins sociaux, intellectuels, culturels, politiques et autres des individus, des groupes, des couches, des classes sociales et de toute la société, ainsi qu'à la totalité des effets produits par le fonctionnement des établissements de l'enseignement supérieur et l'activité de leurs diplômés ». *Problème considérable dont une approche de solution ne peut provenir que d'une recherche de longue haleine et scientifiquement conduite.*

La sélection des étudiants est la conséquence logique de cette conception de base. Elle n'est d'ailleurs que l'aboutissement d'un processus de présélection sévère dont l'étape essentielle se situe « à la sortie de l'école primaire » (p. 28). En 1961, celle-ci comptait 4 827 621 élèves, alors qu'on n'en trouvait plus que 1 027 274 (moins d'un quart) dans le second degré — 260 418 dans les collèges et lycées d'enseignement général ; 786 856 dans les écoles professionnelles et techniques. Et, en 1959-60, alors que 127 000 jeunes avaient terminé leurs études secondaires, 25 207 d'entre eux seulement avaient été admis dans les écoles supérieures dont 60 % environ venaient de sortir du lycée. Il est à noter que, dans le classement en cinq « complexes » de toutes les forces intervenant dans les processus de sélection préliminaire,

« les qualités personnelles de l'élève, ses aspirations et ses représentations, ses capacités et ses goûts, espoirs et attentes, ses rêves d'avenir » n'interviennent qu'en cinquième et dernière position, après tout un ensemble de « forces sociales », autrement décisives, semble-t-il (pp. 29-30).

Quant au recrutement, « il est déterminé par les besoins de l'économie planifiée, par les principes fondamentaux du régime politique et les objectifs poursuivis par la société, dans sa volonté de construction et de transformation ». En vertu de la loi de 1958, l'effectif des étudiants à admettre est fixé par le ministre, ce qui implique tout un système de sélection et d'orientation obéissant d'abord à des priorités d'ordre social et inspiré avant tout par l'intérêt public (p. 61).

Il y a sélection non seulement avant mais également après l'examen d'entrée, « en raison du nombre limité des places » (p. 97) : le pourcentage moyen des refusés de dernière heure était de 13,8 % en 1960 et de 9,1 % en 1961 ; mais au seuil des facultés dites « excédentaires », il peut aller jusqu'à 28 et 29 % (p. 98).

Ceci dit, cet enseignement supérieur très rationalisé peut, comme le souligne l'auteur, dès son introduction, « se prévaloir de grandes réussites. Le nombre des écoles supérieures est passé de 28 en 1938-39 à 75 en 1960-61 et celui des étudiants de 50 000 à 161 000, soit 55,4 pour 10 000 habitants contre 14,4 ». A ces étudiants réguliers s'ajoutent les travailleurs déjà engagés dans la vie professionnelle, qui cherchent à se perfectionner dans un domaine précis, soit par correspondance, soit en cours du soir.

Les assistants sont sélectionnés après un stage. Ils le restent un an, deviennent maîtres-assistants pour six ans, et ensuite adjoints pour six ans au moins. Pendant ce temps, ils écrivent et soutiennent leur thèse de doctorat et passent les cycles suivants dits « d'habilitation ». Après quoi, ils accèdent au titre de professeur de faculté.

Quoique se référant à une situation vieille maintenant d'une dizaine d'années, cet ouvrage reste valable pour l'essentiel, les fondements de l'enseignement supérieur polonais restant régis par la loi du 5 novembre 1958 : les aménagements auxquels a donné lieu en 1969, la publication du « texte unifié » de cette loi ne concernent guère, en effet, que des problèmes d'organisation et de structure.

L.L.

Zum Aufbau des Pädagogikstudiums für Lehrer — L'organisation des études pédagogiques des maîtres sous la direction de Heitger (M.). — Verlag F. Kamp, Bochum, 1969, Neue Folge der Ergänzungshefte zur vierteljahres-

En raison de l'importance nouvelle qu'a prise pour la société et pour l'essor économique la formation scolaire des jeunes, le rôle du maître ne fait que croître. D'où la nécessité de le préparer à une tâche de plus en plus difficile et de plus en plus différenciée.

La formation reçue par les instituteurs et les maîtres de C.E.G. en République fédérale allemande, dans ces sortes d'écoles normales rattachées de loin à l'université, que sont les Pädagogische Hochschulen, ne correspond plus aux besoins. D'ailleurs en ce qui concerne l'organisation extérieure, ces écoles normales sont en pleine mutation. Dans certains Länder elles ne se contentent plus de former les maîtres, elles viennent d'obtenir l'autorisation de conférer un diplôme de pédagogie et le doctorat d'Etat, ce qui leur attire une clientèle pas forcément enseignante. Dans d'autres Länder comme à Francfort en Hesse elles sont devenues un département d'université, le département des sciences de l'éducation ayant la vocation supplémentaire de former les professeurs du cycle inférieur et moyen des lycées mais sans pouvoir

préparer pour l'instant au diplôme et au doctorat. Voilà donc la pédagogie promue au rang universitaire.

D'où l'interrogation que l'on rencontre à travers tout le livre : la pédagogie est-elle une science, quel est son objet, quelle place est la sienne parmi les sciences de l'éducation, comment doit-elle évoluer, comment doit-elle être enseignée aux futurs maîtres ? Sept professeurs de ces établissements exposent leur point de vue qui sont très variés et une large part est réservée à l'initiative intéressante de l'Université de Francfort où dans 2 articles successifs la conception des études des futurs maîtres est présentée et justifiée.

Ce livre qui fait apparaître la manière dont se posent les problèmes pour l'Allemagne eu égard à ses traditions montre que là comme ailleurs la pédagogie est à la recherche d'elle-même. L'ensemble des contributions la présente comme désireuse de se libérer de la philosophie pour s'ouvrir sur le monde et plonger ses racines dans trois directions : la didactique, la pratique et la réflexion qui prend conscience des implications de l'acte pédagogique tel qu'il est pratiqué et le remet en question.

M.T.

Congrès, stages séminaires

Les problèmes de l'éducation moderne au Congrès International de Varsovie.

L'Association internationale des Sciences de l'Education (AISE) a tenu son V^e Congrès à Varsovie l'été dernier. Quatre cents participants, tous universitaires spécialistes des sciences de l'éducation, venus de quarante pays y assistaient, sous la présidence du professeur Suchodolski. L'organisation était assurée par le Comité des sciences pédagogiques et psychologiques de l'Académie polonaise des sciences, et par l'Université de Varsovie. Le Congrès avait pour thème : « Situation et tâches des sciences pédagogiques découlant des besoins et des problèmes posés dans le domaine de la théorie et de la pratique de l'éducation par la civilisation moderne, et notamment par les processus de l'industrialisation, de la démocratisation et de la culture de masse ». Il m'a paru préférable d'user d'un raccourci : « Les problèmes de l'éducation moderne ». Ce très large sujet fut étudié en six sessions plénières durant plusieurs jours, sous forme de vingt-cinq conférences, suivies de discussions par groupes linguistiques. Puis le Congrès se partagea en sections, correspondant chacune à une des sessions plénières pour entendre une centaine de communications individuelles. Cela donne une idée de la richesse et de la variété des questions abordées.

Lorsque le Congrès soulignait, dans l'intitulé de son thème « les processus de l'industrialisation, de la démocratisation et de la culture de masse », il formulait par là même les caractères les plus visibles, sinon les plus importants, de notre civilisation contemporaine. Chacun de ces caractères agit sur l'éducation, et ceci de deux manières : sur la pratique éducative, et aussi sur la conception même que nous nous faisons de l'éducation. Il paraît évident, par exemple que les techniques audiovisuelles modernes remettent en cause les moyens d'enseigner traditionnels. Il semble non moins évident que la culture de masse oblige à repenser l'idéal humaniste qui avait prévalu tout au long des siècles, et surtout depuis l'époque de la Renaissance, dans le domaine pédagogique et culturel.

Mais ces caractères eux-mêmes sont loin d'avoir entraîné les profonds changements auxquels on pourrait s'attendre dans l'éducation, sous la poussée de ces conditions nouvelles. Ce sont des *tendances* nouvelles, qui se heurtent à la résistance des habitudes, et de bien d'autres facteurs. Il en résulte qu'à l'heure actuelle les difficultés s'accroissent ; les systèmes éducatifs dans chaque pays ont beaucoup de mal à s'adapter aux nouvelles conditions de vie. La démocratisation de l'enseignement, par exemple, a grand peine à se réaliser, et même lorsqu'on veut brûler les étapes, comme c'est le cas pour l'effort de scolarisation des jeunes dans les pays en voie de développement, on éprouve fréquemment de sévères mécomptes.

C'est donc bien plutôt sous la forme de *problèmes plus ou moins aigus* que se présente la réalité éducative contemporaine. Et derrière chacun de ces problèmes apparaît le problème fondamental qu'on pourrait énoncer en ces termes : l'éducation est en état de malaise, et même en *état de crise*, par suite de la discordance entre

les idées et les pratiques héritées du passé, et les besoins et les aspirations de l'homme moderne. Comment, alors, par quelle voie peut-on sortir de cette situation critique ?

Tel est, à mon sens, le principal problème qui a dominé les travaux du Congrès de Varsovie, sans qu'il ait été présenté aussi crûment peut-être. Mais les conférences et les communications des participants, aussi bien que leurs discussions, ont montré qu'ils avaient pleinement conscience du sérieux de la situation et de la gravité de l'enjeu.

Des événements récents, ceux de 1968 surtout, avaient brutalement attiré l'attention sur cette crise de l'éducation. La fermentation par exemple qui agite la jeune génération dans de nombreux pays, n'est sans doute pas quelque chose d'absolument nouveau. Je l'avais observée, étudiée et désignée à la veille de la seconde guerre mondiale, sous le nom de « crise d'originalité juvénile ». Mais le phénomène a pris depuis lors une intensité et une extension beaucoup plus grandes : en France par exemple, lors de la révolte étudiante de l'an dernier, et en rapport étroit avec l'évolution de la société contemporaine.

Les causes de ces mouvements d'opposition, de ces conflits aigus, sont très complexes. La psychologie génétique continue de fournir l'une des clefs de l'explication : le mouvement d'affirmation de la personnalité propre aux deux moments successifs de l'adolescence que j'appelle l'adolescence pubertaire et l'adolescence juvénile, est lié au réveil de la croissance à la maturation organique et à tous les progrès rapides dans l'ordre de la vie affective, sociale et mentale de l'adolescent.

Mais il est évident aussi que les conditions de la vie socio-culturelle contemporaine d'une société dite « de consommation » (que le philosophe américain Marcuse a mise en accusation, tandis qu'un philosophe, français celui-là, R. Ruyer, vient de publier un « Eloge de la société de consommation »), ces conditions et ces structures suscitent des conflits parfois violents à l'égard des adultes, des parents et de l'ensemble des valeurs qu'ils véhiculent, et que la jeunesse tend à rejeter comme caduques et plus ou moins méprisables.

Le caractère anachronique des systèmes d'enseignement est une autre cause de cette fermentation dramatique. On en a beaucoup parlé en France, au sujet des événements de mai 1968. Il faut ajouter que ces malheureux systèmes pédagogiques sont perçus par les jeunes comme anachroniques, même lorsqu'ils ne le sont pas : car la jeunesse distingue mal entre une tradition routinière et les efforts de modernisation, tentés ici et là, bien avant 1968, dans les méthodes, les programmes d'étude, etc. Elle met volontiers tout dans le même sac, disons dans la même boîte, la boîte de Pandore !...

Il ne demeure pas moins évident que les études comme les méthodes pédagogiques ont besoin de s'adapter résolument aux changements considérables de la vie, et plus encore d'établir une relation satisfaisante entre enseignants et enseignés.

Au reste, c'est le concept même d'éducation qui doit être repensé. Celui qui nous avait été transmis par Durkheim, et d'autres, faisait de l'éducation un simple processus unilatéral de socialisation de la jeune génération par la génération adulte. On tend aujourd'hui à penser — et je partage cette conviction — que l'éducation est en fait l'ensemble des rapports réciproques entre éducateurs et éduqués. Les jeunes et les adultes, les enseignés et les enseignants réagissent les uns sur les autres, c'est-à-dire qu'ils s'éduquent mutuellement. C'est donc une interéducation qui s'accomplit, et le concept récent d'éducation permanente chez l'adulte ne fait que renforcer cette idée de l'évolution du concept d'éducation, vers celui d'interéducation.

J'ai tenu à souligner l'importance de ce problème central, son acuité aussi. Il faut repenser l'éducation, à la fois dans ses buts (sa finalité) et dans ses moyens (ses méthodes), par des recherches appropriées. C'est ce qu'avait tenté déjà, en France, le Colloque d'Amiens, il y a deux ans. C'est ce que va faire à son tour un prochain Symposium de l'Unesco, à la recherche d'un nouveau modèle d'éducation, ouvrant ainsi l'Année internationale 1970 qui sera l'année de l'éducation.

Au Congrès de Varsovie, les deux premières conférences ont abordé l'ensemble du problème de l'éducation moderne, et indiqué une solution, ou du moins une voie à suivre. Faites l'une par un Polonais, l'autre par un Belge, et rédigées toutes deux en français, elles présentent beaucoup de parentés.

Celle du professeur Suchodolski a pour titre : « Processus de la formation humaine en Pologne, et contribution au développement des sciences pédagogiques ». Partant de l'idée que la pédagogie « est une science dont l'objet est la réalité concrète de l'éducation », il pense que « le développement de la pédagogie est l'expression des progrès faits dans l'étude de cette réalité, et qu'il résulte aussi des changements de cette réalité ». M. Suchodolski montre l'importance de ces nombreux changements. Il est sensible aux contrastes entre la culture réservée à une élite et la culture de masse, l'opposition entre le souci de former la personnalité de l'élève et celui de le préparer à la vie, chacun « déterminant une stratégie différente » pour l'éducateur. Il aboutit à cette profession de foi : « nous proclamons la création d'une pédagogie intégrée, dans laquelle le soin porté à la culture et à la personnalité de l'homme soit convergente (avec) celui du pays, de la société, du travail et de la politique ». Les moyens propres à assurer cette intégration, il les voit dans l'enrichissement de l'héritage des valeurs humaines d'une part, et d'autre part dans l'appel à la créativité de l'enfant.

C'est là, dira-t-on, un état d'esprit optimiste, mais j'ajouterai volontiers qu'il n'y a pas de pédagogie moderne, ni de pédagogues véritables, sans optimisme, je veux dire sans une certaine confiance dans l'homme, dans l'enfant et dans la vie.

La conférence du professeur Clousse étudie « le problème de l'unité et de la diversité dans la formation de l'homme ». Il oppose pour cela, au monde traditionnel et à l'éducation traditionnelle le monde nouveau et l'éducation nouvelle. Il voit, dans les premiers, deux traits caractéristiques : la permanence, « le statisme » du monde économique, social, intellectuel et moral d'autrefois, et en second lieu, la dichotomie, la coupure entre les classes sociales qui aboutissait à l'opposition entre l'école savante et l'école populaire. Le monde nouveau est au contraire caractérisé par le dynamisme et les transformations rapides, dans le domaine de l'action et de la pensée, ainsi que par une mobilité sociale plus grande ; la philosophie générale devient scientifique, sous l'effet de la « révolution scientifique contemporaine ». La pédagogie nouvelle s'efforce de répondre à ces traits nouveaux : c'est par exemple la méthode du *Learning by doing*, apprendre en agissant, de John Dewey, l'appel à l'intelligence créatrice, etc. « A une humanité timorée et impuissante, disait M. Clousse, s'est substituée une humanité audacieuse et sûre d'elle-même, tournée vers la conquête et l'aventure, c'est-à-dire vers la liberté et le bonheur pour tous ».

Optimiste lui aussi, le professeur Clousse estime que l'objectif à poursuivre est celui « d'une éducation qui veut être créatrice de valeurs toujours nouvelles » ; qui aide « l'élève à mieux comprendre son milieu » ; qui vise à donner une culture d'un niveau élevé, à former des esprits souples. En l'écoutant affirmer le triomphe du secteur tertiaire qui demande des cadres plus nombreux, sur le secteur primaire, celui des producteurs, je pensais au beau livre récent du sociologue Mendras : « La fin des paysans ». Et de conclure sur la convergence des moyens, pour assurer l'unité de l'éducation nouvelle, tout en maintenant la variété des types de formation correspondant à la variété des types humains.

D'autres exposés, plus limités, allaient préciser et discuter le rôle des *conditions* et du *conditionnement* dans l'éducation moderne. Mais là encore, l'ambiguïté des termes, en passant d'une langue à l'autre, a poussé la réflexion dans deux voies distinctes. Le programme en langue française proposait en effet l'étude des « Conditionnements sociaux et culturels du développement et de la formation des enfants et de la jeunesse », ce que le programme en langue anglaise traduisait par : « Social and cultural conditions », etc. La parenté des mots conditions et conditionnement est indéniable, mais chacun d'eux a un sens distinct : les conditions sociales et culturelles agissent, c'est entendu, sur la formation de l'enfant, mais le conditionnement a un sens beaucoup plus rigoureux, redoutable même. La psychologie de Pavlov et celle du behaviorisme américain l'ont bien étudié, chez l'animal et chez l'enfant, dans l'acquisition des réflexes conditionnés.

Conditions et conditionnement ont donc suscité au Congrès des exposés fort différents. Je donnerai un exemple de chacune des deux approches : le Professeur Kaminski a étudié « Le conditionnement socio-culturel de la formation des enfants, la réalité, les tentatives d'ingérence et leur limite ». De mon côté, ma conférence avait pour titre : « Conditionnement et armature dans l'éducation morale ».

Dès le début de sa conférence, le professeur Kaminski (Lodz) s'est orienté vers l'étude (je cite) des « conditions favorables ou défavorables du développement », sans vouloir se restreindre au pur conditionnement de type réflexe, aux réactions conditionnées. Il a bien montré qu'une réalité socio-culturelle défavorable — sur le plan de l'instruction des parents, de la cohésion du couple parental, des symptômes de pathologie sociale dans la famille (alcoolisme, délinquance), des négligences dans la fonction éducative et prospective de l'école, etc. — que tout cet ensemble de conditions pèse lourdement sur la formation de l'enfant. Chiffres en main, il a souligné en particulier le rapport entre le niveau d'instruction de parents alcooliques et le retard scolaire de leurs enfants.

Puis, il a analysé les moyens grâce auxquels l'école peut compenser, partiellement du moins, ces « lacunes » de l'entourage, surtout familial : « soins de compensation » aux élèves qui subissent un examen préalable par des spécialistes, lorsque cet examen fait apparaître de mauvaises conditions socio-culturelles, enseignement individualisé, stimulation de l'activité des enfants par le travail en équipe ; aide pour franchir « le premier seuil » des difficultés scolaires ; instauration de classes parallèles pour enfants doués, moyens et peu doués ; « activités facultatives », inspirées du cycle d'observation et d'orientation créé en France en 1959.

Les expériences polonaises rapportées par M. Kaminski ont eu des résultats très favorables, sans prétendre assurer à coup sûr le succès scolaire de ces enfants défavorisés.

Mon exposé avait pour but de montrer qu'il est possible d'échapper, par une armature morale personnalisée, au conditionnement mécanisé, générateur de conformisme et qui rend illusoire toute liberté dans l'éducation.

Je suis parti pour cela de l'idée que le conditionnement est bien l'un des mécanismes fondamentaux de la conduite, l'un de ses « organisateurs » essentiels, pour reprendre un mot-clef de l'embryologie. Chez le jeune enfant, la formation des habitudes (des bonnes habitudes) qui sont des réponses conditionnées, devenues inconscientes, avec stimulation du milieu, est du même ordre que la formation des réflexes conditionnés. Plus tard, la mise en pratique des règles et des principes de la moralité, justice, loyauté, bonté, peut s'appuyer aussi sur un conditionnement moins rigoureux mais efficace.

Mais si le conditionnement est inévitable, et même nécessaire dans l'éducation du jeune enfant, il est foncièrement dangereux, par la destruction de la liberté personnelle qu'il entraîne. Il tend à la formation d'un homme écho de son milieu, d'un

homme standard et à la limite d'un homme robot, si l'on ne trouve pas un contre-poids salutaire.

Je crois que l'armature morale offre une solution du problème. Nous avons vu la difficulté qu'avait présentée l'emploi de ce mot technique. C'est un mot d'ingénieur, désignant l'assemblage des pièces de métal qui soutient, de l'extérieur ou de l'intérieur, les diverses parties d'un ouvrage. Coquille externe ou squelette interne, l'armature morale est aussi ce qui soutient les mœurs, et permet à l'homme de se bien conduire.

Cette armature morale se constitue au cours de la croissance. Elle comprend sans aucun doute le mécanisme des bonnes habitudes, l'obéissance aux règles sociales, et l'on pourrait craindre alors qu'au lieu de remédier aux dangers d'une mise en condition de l'homme elle ne fasse que renforcer les effets du conditionnement. Mais j'ai montré que l'armature morale n'est pas limitée à cela. Elle comprend aussi le monde des tendances affectives et des sentiments, l'amour, l'amitié, le monde des modèles, parentaux et autres, le travail professionnel, la force des traditions du groupe, la culture enfin, riche de toutes sortes de valeurs, qui motivent et soutiennent la conduite.

La genèse de cette armature personnelle, favorisée par l'éducation, l'est aussi par la créativité spontanée de l'enfant et de l'adolescent, qui fait contre-poids aux autres facteurs du développement, que sont l'apprentissage et le conditionnement. C'est cette armature ainsi intimement personnalisée qui devient un élément de *la poétique de soi*, c'est-à-dire de la création de soi, grâce aux activités créatrices, aux exercices d'expression que la pédagogie nouvelle recommande, et où la liberté trouve sa part.

J'ai terminé en montrant dans quel sens l'armature morale des jeunes, dont la faiblesse est trop souvent évidente aujourd'hui, pourrait être mieux assurée et renforcée, afin d'être un instrument efficace d'une bonne conduite.

Les journées suivantes du Congrès furent consacrées à l'analyse du « contenu de la formation de l'homme moderne ». Successivement, on précisa la place de la science, de la technique et de l'art dans l'éducation moderne. J'ai gardé l'impression qu'en dépit de l'ordre adopté, la science en tête, l'art à la fin, c'est pourtant le rôle de l'art dans l'éducation de l'homme d'aujourd'hui qui a suscité les travaux les plus importants et les vues les plus originales.

Sans doute, en ce qui concerne la science, des problèmes comme celui de son insertion dans les programmes scolaires, celui de l'intégration des sciences dans le processus de l'enseignement, ou encore celui des rapports entre la formation générale et la spécialisation ont fait l'objet d'intéressants exposés. C'est ainsi que le professeur Khvostov (Moscou), a montré le rôle des sciences sociales dans l'instruction scolaire en Union soviétique, tandis que le professeur Catalfamo (Messine) a précisé le rôle de l'enseignement scientifique dans la formation humaine.

De même, les problèmes que posent les techniques dans la formation de l'homme moderne ont été abordés sous différents angles : l'éducation et la révolution technique, le rôle créateur des techniques, etc.

Mais il faut souligner l'importance de la session plénière et de la section consacrées à l'art, en vue de définir la conception de la formation de l'homme moderne au moyen de l'art, de préciser la fonction pédagogique des divers domaines de l'art, et d'examiner les rapports entre l'art et le travail, avec des exposés sur : l'art et l'éducation ; la morale et les muses ; le rôle de l'art dans le développement de la créativité ; les essais pour incorporer l'invention plastique populaire des dessins d'enfants dans l'esthétique industrielle ; la beauté de la nature et l'art dans l'univers de l'enfant, etc.

La conférence du professeur Docent Irène Wojnar a posé d'une façon personnelle l'ensemble des problèmes concernant « L'art et l'éducation ». Opposant la conception utopique de Schiller dans ses « Lettres sur l'éducation esthétique » aux idées modernes sur la dimension sociale et la fonction sociale de l'art, elle a fait sienne la formule d'Herbert Read « l'éducation par l'art » (*education through art*). Elle a souligné l'approche de l'art pour tous, de nos jours, grâce aux moyens techniques nouveaux de la communication. Tout en reconnaissant la situation complexe de l'art contemporain : dans les arts plastiques par exemple, l'expression personnelle de l'artiste prend un caractère ésotérique qui l'écarte du large public des non-initiés. Par une série de rapprochements entre ce qu'elle nomme les modèles et les contre-modèles d'éducation esthétique, l'humain et les contacts interhumains, le savoir et la compréhension, l'imagination et la création, M^{me} Wojnar définit avec beaucoup de finesse la formation de l'homme par l'art.

Il est certain, à mon sens, que dans le monde moderne dominé par la science et la technique, l'art a un rôle essentiel à jouer dans la formation de tout homme, comme facteur d'équilibre, d'épanouissement et d'expression créatrice de sa personnalité. Le Congrès de Varsovie en a apporté maintes preuves, tirées de la réflexion et des expériences pédagogiques. Dans ce domaine, l'effort de la Pologne est, on le sait, très important grâce à ses lycées artistiques par exemple. Celui de la France grandit, aussi, et il faut s'en réjouir.

On aurait peine à imaginer un Congrès de pédagogie qui ne fasse pas sa place à l'étude des méthodes et des techniques modernes, ainsi qu'à l'organisation de l'enseignement et aux réformes en cours. De fait, l'une des sessions plénières et l'une des sections correspondantes furent consacrées à ses problèmes, qui firent l'objet de conférences et communications variées. Parmi elles, une importante étude du professeur Manacorda (Cagliari) sur la technologie de l'éducation, et la conférence du professeur King (Londres) sur les changements de structures dans les systèmes de l'enseignement secondaire en Europe, qui représenta très heureusement le point de vue des spécialistes de l'éducation comparée au Congrès de Varsovie.

Il faudrait, pour donner une idée plus complète de la richesse des exposés et des discussions qui les suivirent, mentionner beaucoup d'autres sujets encore : l'éducation préscolaire au Japon ; l'éducation physique, l'enseignement programmé, la télévision scolaire en Pologne ; les critères de la créativité pour l'appréciation des enseignants aux Etats-Unis ; les stratégies de la didactique dans l'Allemagne de l'Ouest ; l'approche cybernétique du processus éducatif en U.R.S.S. ; la docimologie en Roumanie, etc. Mais ce serait s'essouffler en vain. On a même proposé de débaptiser la pédagogie ! C'est M. Turos (Varsovie) qui a proposé de lui substituer une « andragogie » correspondant à l'éducation de l'homme tout entier, et non plus seulement de l'enfant ; en somme un mot grec de plus pour désigner l'éducation permanente.

Limitons-nous à un dernier point. L'une des journées du Congrès était réservée à « la méthodologie de la recherche pédagogique ». C'était à juste titre, car ce sont les recherches pédagogiques qui doivent aider à résoudre les problèmes de l'éducation moderne, ceux dont nous avons parlé, et aussi tous les autres. Mais ces méthodes de recherches elles-mêmes ne sont pas toujours jugées suffisantes et satisfaisantes. Elles posent donc à leur tour des problèmes délicats qu'il importe de résoudre pour que les résultats de ces recherches soient plus rigoureux et plus valables.

Dans ce domaine, on entendit avec intérêt par exemple, la conférence du professeur Sandven (Oslo), qui présenta une « Projectométrie comme méthode de recherche en éducation ». Il part d'une constatation : pour connaître nos élèves, nous disposons de plusieurs méthodes, les méthodes subjectives, en questionnant directe-

ment le sujet, mais les réponses de celui-ci peuvent déformer la réalité, et n'être pas valables ; les *méthodes objectives*, en donnant au sujet des tâches à exécuter, et les résultats en sont mesurables ; les *méthodes projectives* enfin (le test des taches d'encre en est un exemple célèbre), qui révèlent les traits psychiques du sujet sans qu'il s'en doute. M. Sandven a mis sur pied une nouvelle méthode, la projectométrie, qui utilise le phénomène de la projection et celui de l'expression. Elle permet de mesurer les traits psychiques ainsi révélés. Elle veut être une synthèse des trois méthodes habituelles. Appliquée par l'auteur à l'étude du sentiment de sécurité, de la réussite scolaire, etc., elle a donné des résultats positifs.

De son côté, le professeur Wroczyński (Varsovie) dégagait « quelques caractéristiques des recherches pédagogiques », tandis que le professeur Mialaret (Caen) analysait le rapport entre « Recherche objective et philosophique de l'éducation ».

Il est sûr que la recherche dans le domaine pédagogique pose de délicats problèmes, du fait d'abord qu'elle concerne de jeunes êtres en cours d'éducation, et qu'il n'est pas possible de traiter comme des cobayes. Le chercheur doit donc prendre toutes les précautions nécessaires. Ensuite, les situations éducatives sont toujours complexes, les facteurs variables y sont très nombreux, difficiles à isoler, c'est une autre grosse difficulté dans ce genre de recherches. Sans compter que les recherches prennent des formes très différentes et difficilement comparables, depuis les « recherches sauvages » comme on dit aujourd'hui, faites empiriquement par le praticien dans sa classe, jusqu'aux recherches systématiques, et planifiées, utilisant les techniques scientifiques les plus précises.

On comprend donc l'intérêt considérable et grandissant que les pays attachent à l'organisation et au développement des recherches pédagogiques, comme aussi les difficultés qu'elles rencontrent. Le Congrès de Varsovie a senti le besoin de coordonner les efforts des chercheurs dans le domaine des sciences de l'éducation, et l'AISE, si j'en juge par les projets en préparation, va s'y employer activement.

Il ne suffit pas en effet de signaler et de décrire les problèmes de la formation de l'homme moderne, il faut s'employer à les résoudre par une recherche méthodique, concertée, efficace.
(Maurice Debesse).

Structures de l'enseignement

ÉTATS-UNIS

KELLEY (W.) et WILBUR (L.). — Junior College development in the United States (L'essor des collèges pré-universitaires aux États-Unis). — In : *School and Society*, vol. 97, n° 2321, déc. 1969, pp. 485-498 et p. 510, bibl.

Les auteurs résument ici en quelques pages le contenu de leur ouvrage : « Teaching in community Junior colleges » (« L'enseignement dans les collèges supérieurs de commune »).

L'historique retrace le développement en quatre phases de ces Collèges de 1835 jusqu'à leur stade actuel d'établissements distincts des universités et ayant leurs objectifs particuliers. Ils fournissent un enseignement professionnel, technique, commercial, curatif, post-professionnel et général. Les programmes généraux, parallèles aux deux premières années d'université permettent un transfert au niveau de la troisième année de licence.

Apparemment ce type d'établissement a trouvé son statut propre et acquis ses lettres de noblesse ; cependant des changements sont encore à prévoir, de nombreux « Junior Colleges » se transforment en « collèges de quatre ans » concurrents des facultés. D'autres innovations pédagogiques sont en cours.

FINLANDE

PEKKA KAPPI. — *Peruskoulon sisäisen toiminnan kehittämismahdollisuksia* (Possibilités de perfectionnement du fonctionnement intérieur de l'école de base). — In : *Opettajain Lehti*, n° 44, 31 oct. 1969, pp. 13 et 30.

La réforme de l'école de base n'a encore touché manifestement que l'organisation administrative. Pourtant l'auteur, citant quelques réalisations de l'école de Trump, rappelle à quels progrès pourrait prétendre une réforme plus profonde, et intérieure, de l'école de base, pour en faire un « milieu de croissance » le meilleur possible.

ITALIE

Universita e societa civile (L'université de la société civile). — In : *Quindicinale di note e commenti (censis)*, n° 104-105, 15 oct. 1969, pp. 876 à 890.

L'évolution du système de formation est indissociable de l'ensemble de l'évolution de la société italienne. Cet article envisage les différents niveaux où doit porter tout effort.

**RÉPUBLIQUE
FÉDÉRALE
ALLEMANDE**

MULLER (R.). — *Kann die Grundschule milieuabhängige Leistungsunterschiede ausgleichen* (L'école élémentaire permet-elle de combler les différences de rendement scolaire dues au milieu socio-culturel d'origine ?). — In : *Schule und Psychologie*, 16^e année, n° 9, 1969, pp. 257-266.

Pour les enfants désavantagés sur le plan verbal à cause de leur origine sociale et qui n'ont pu rattraper leur retard à l'école maternelle, l'école élémentaire devrait être un moyen de le faire, l'enseignement cherchant par la suite à développer plutôt les talents. En fait, cela ne se produit pas. L'auteur qui a étudié particulièrement l'importance de l'orthographe à l'école primaire remarque qu'on lui attache une valeur excessive au détriment d'autres aptitudes. Il faudrait différencier l'enseignement dans les écoles élémentaires de façon à aider les plus faibles et à leur permettre de rattraper leurs camarades plus avantagés.

PAPE (S.). — *Strukturplan für die Grundschule der Gesamtschule B.B.R.* (Projet d'organisation du cycle élémentaire de l'école globale Britz - Buckow - Rodow (Berlin)). — In : *Die deutsche Schule*, 61^e année, cahier 10, oct. 1969, pp. 648-659.

Cette école berlinoise est la plus avancée des écoles globales de la République fédérale.

Le projet d'organisation exposé doit être soumis à l'approbation des autorités scolaires. Il vise le rattrapage du handicap culturel provenant d'un milieu socio-culturel défavorisant et la progressive adaptation au type d'enseignement et aux méthodes de l'école globale.

Les enfants qui en ont besoin suivront obligatoirement l'école maternelle pendant l'année qui précède l'âge scolaire et ils y recevront un enseignement compensatoire. A l'école élémentaire de 6 ans, l'enseignement donné se fera par classe d'âge, les deux premières classes étant moins nombreuses pour favoriser un enseignement plus individualisé. Dans certaines occasions des petits groupes d'études pourront se former, pour une courte durée. Des cours de soutien pourront être institués. Un certain nombre de maîtres, travaillant en collaboration, feront les cours. L'école sera à plein temps, permettant de choisir un certain nombre d'options. L'anglais sera obligatoire dès la troisième année scolaire.

Les problèmes actuels de l'enseignement supérieur en Allemagne.

Depuis qu'en 1964 l'Allemagne a pris conscience des dangers d'un enseignement trop élitique et s'est mise à détecter les « réserves d'aptitudes inemployées qu'elle recelait le nombre des bacheliers et parallèlement celui des étudiants n'ont cessé de croître (bien que par rapport à la France il soit encore faible : 282 500 en 1968-1969). En Rhénanie-Westphalie, ce dernier a doublé en 10 ans et doublera encore d'ici 1980. Les nombreuses universités qui ont été créées ces dernières années et qui répondaient à un besoin ancien ont vite été débordées par le flot montant des étudiants. La situation s'est révélée particulièrement intenable dans les facultés où les étudiants ont besoin d'une place de laboratoire pour travailler.

Aussi pour maintenir un enseignement de qualité a-t-on appliqué un *numerus clausus*, dès 1965 dans certains secteurs. Mais la situation n'a fait que se détériorer. La conférence des recteurs en octobre 1968 dut admettre la limitation des entrées comme une mesure de détresse, mais en fait cette pratique est en contradiction avec le droit à l'instruction de tous les citoyens reconnu dans la Constitution de 1949. Mais actuellement il s'agit de maintenir l'université « en état de fonctionner ». En 1969-1970 les disciplines surchargées sont de plus en plus nombreuses. En médecine, études dentaires, pharmacie, le *numerus clausus* est appliqué dans toutes les universités ; en biologie et en chimie, il apparaît dans 17 universités, en psychologie dans 13 et en physique dans 11. Les autres disciplines connaissent cette mesure par endroit mais les étudiants peuvent aller étudier dans d'autres universités.

Cette situation ne peut durer. Les assistants se sont insurgés violemment contre ce système. Le tribunal administratif de Francfort l'a déclaré illégal.

Les ministres de l'Education des 11 Etats réunis en juillet 1969 ont décidé d'accroître la capacité et le nombre des universités. La réforme financière de juin 1969, déterminant l'apport obligatoire de l'Etat fédéral (Bund) au financement des constructions, les capacités d'accueil devraient être augmentées rapidement. La Rhénanie-Westphalie envisage la création de 8 universités partielles et de 13 Fachhochschulen (école supérieure de technique) soit 100 000 places d'ici 1975.

Il est possible que la création de ces Fachhochschulen décidée le 31 octobre 1968, écoles qui regroupent les écoles d'ingénieurs-techniciens et des écoles pour le commerce et l'industrie et leur accordent le rang universitaire, vise en partie à attirer certains étudiants vers des études plus courtes. Cependant l'existence de ces écoles pose le problème de leur situation dans le système universitaire traditionnel.

Certains envisagent l'évolution de l'université vers une forme globale (Gesamthochschule), voir n° 5, p. 66 et n° 7 pp. 64 à 67 de la même revue. La Rhénanie-Westphalie projette de regrouper dans des universités pédagogiques d'abord les futurs professeurs de C.E.G., puis les futurs instituteurs qui fréquentaient jusqu'ici des sortes d'écoles normales et enfin la plupart des professeurs de l'enseignement secondaire, si bien que partout où existerait une université traditionnelle s'élèveraient ainsi une université des sciences de l'éducation et une Fachhochschule. Les 11 ministres de l'Education ont parlé pour leur part de perméabilité entre les différents types d'établissements qui devraient être « plus étroitement reliés entre eux ». Cela implique donc une « nouvelle définition du contenu des études... une nouvelle didactique de l'enseignement supérieur et des méthodes d'enseignement et d'apprentissage modernes ». Les ministres envisagent pour l'avenir, chose nouvelle en Allemagne, la possibilité d'études par correspondance. La formation et la structure du corps enseignant devraient être revues afin d'offrir aux étudiants une gamme plus étendue de cours. Enfin, dernier attentat aux traditions : dans l'enseignement supérieur il n'y aurait plus seulement des établissements unissant recherche et enseignement. Certains pourraient se consacrer soit à l'une soit à l'autre.

Par ces différentes propositions, les ministres de l'Education ont pris des positions avancées, objets de controverse encore actuellement pour les universités elles-mêmes. Il reste à connaître maintenant la position des parlements des différents Länder.

Si pour les réformes de structures quelques lignes de force se dégagent, les réformes de secteur restent au point mort.

Références :

- **Vorrang für das Bildungswesen.** — In : Bildung und Erziehung, n° 10-11, 1969, pp. 20-23.
- **GRUNENBERG (N.). — Tanz auf tausend Eltern.** — In : Die Zeit, n° 50, déc. 1969, p. 13.
- **BEWEJUNGE (L.). — Acht neue Universitäten an Rhein und Ruhr.** — In : Frankfurter Allgemeine, 28 nov. 1969, p. 8.
- **Die konkurrierenden Modelle für die künftige Gestalt des Hochschulbereichs.** — In : Frankfurter Allgemeine, 19 déc. 1969, p. 5.
- **GRUNEWALD (Dr. H.). — Fachhochschulen die Satelliten der Universitäten.** — In : Wirtschaft und Wissenschaft, n° 4, juil.-août 1969, pp. 14-18.

Systemes et réformes d'enseignement

BULGARIE

JANEV (S.). — 25 let razvitiya obrazovanija i pedagogiceskoj mysli v narodnoj Bulgarii (25 années de développement de l'enseignement et de la pensée pédagogique dans la république populaire de Bulgarie). — In : Sovetskaja pedagogika, n° 9, sept. 1969, pp. 122-128.

Trois étapes de développement. De 1944 à 1948 : très large démocratisation de l'enseignement. De 1948 à 1959 : réorganisation en fonction de celle du régime. De 1959 à nos jours : liens resserrés entre l'école et la vie.

FINLANDE

Kasvatuspuisto Jyväskylään (Un « parc de l'éducation » à Jyväskylä). — In : Opettajain Lehti, n° 45, 7 nov. 1969, p. 26.

A Jyväskylä, ville située au centre de la Finlande, on projette de créer un « parc de l'éducation », sorte de campus scolaire qui grouperait une école pour enfants, une école de base, une école secondaire, une école technique, une école professionnelle, une bibliothèque, une salle des fêtes, un stade et une piscine ; les avantages d'une telle formule.

RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE ALLEMANDE

NEUNER (Gerhart). — O novykh ucebnykh planakh i programmakh skoly G.D.R. (Les nouveaux plans d'éducation et des programmes scolaires de la République Démocratique Allemande). — In : Sovetskaja pedagogika, n° 10, oct. 1969, pp. 19-26.

Réorganisation en cours des écoles de la République Démocratique Allemande. Introduction de nouveaux plans et programmes scolaires. Commentaire de certaines particularités caractéristiques de la nouvelle conception du contenu de l'enseignement, du processus pédagogique (buts, contenu, méthodes), de l'enseignement général socialiste.

**RÉPUBLIQUE
FÉDÉRALE
ALLEMANDE**

KAPUSTE (H.). — Die grosse Reform des Medizinstudiums lässt auf sich warten. Kritischer Kommentar zum Entwurf der neuen Approbationsordnung (La grande réforme des études de médecine se fait attendre. Commentaires relatifs au nouveau projet de réforme du certificat d'aptitude à la profession de médecin). — In : *Wirtschaft und Wissenschaft*, n° 5, sept.-oct. 1969, pp. 23-28.

Le projet de mai 1969 prévoit un examen qui devrait être en grande partie écrit et comprendre 42 matières contre jusqu'ici 19, à l'examen oral. Ce projet est critiquable car il va attacher les étudiants à la culture livresque au lieu de développer leurs qualités humaines et la sûreté de leur diagnostic. Il va encore réduire le nombre des étudiants effrayés par les programmes et la rigueur du numerus clausus alors que la République fédérale allemande manque de médecins.

WAGEMANN (D^r C.H.). — Nur ein Schilderwechsel ? Die Neuordnung des Ingenieur-schulwesens als Teil einer Gesamtreform (Simple changement d'enseigne ? La réforme des études d'ingénieurs techniciens n'est qu'une partie d'une réforme totale). — In : *Wirtschaft und Wissenschaft*, n° 5, sept.-oct. 1969, pp. 15-18.

Les trois principales familles politiques proposent des solutions différentes au problème de la réforme de l'enseignement supérieur et en particulier à celui de la réforme des études d'ingénieurs techniciens qui devraient être attachées à l'enseignement supérieur. En fait on cherche surtout à détourner vers des études plus courtes le flot des étudiants qui devient menaçant et l'on oublie les impératifs auxquels doit répondre l'enseignement aujourd'hui, développement de l'aptitude à résoudre des problèmes toujours nouveaux, éducation permanente... Aussi vaudrait-il mieux renoncer aux structures rigides, aux programmes indéterminés et favorisant l'acquisition de connaissances abstraites pour un schéma d'études souple, actif et précis : par exemple, un groupe d'étudiants se réunirait pour élaborer un projet précis. Les performances de chacun seraient notées avec précision dans un certificat de fin d'études. Plus d'organisation, en classe, d'études en semestres et en heures d'études, mais des unités d'études de plusieurs mois qui comporteraient un enseignement, des exercices, un travail individuel, un test de rendement. Cette organisation permettrait à tout moment de reprendre les études interrompues.

Ces propositions qui vraisemblablement ne seront pas d'application prochaine devraient être expérimentées dans quelques universités et considérées comme une des solutions possibles. La pluralité des solutions apportées à un même problème permet de contrebalancer les faiblesses de celles-ci.

SUÈDE

De ständiga reformerna ökar trycket på läraren (Les réformes incessantes augmentent la pression sur les enseignants). — In : *Skoivärlden*, n° 36, 19 déc. 1969, p. 20.

L'enseignant d'aujourd'hui se sent-il menacé ? L'attitude des autorités à l'égard de la situation des enseignants. Les graves problèmes de discipline actuels. Le recyclage des enseignants.

TCHÉCOSLOVAQUIE

KAREL GALLA. — Ke koncepci a zdvodnení nového zákona o vysokých školach v cssr (La conception et les justifications de la nouvelle loi sur l'enseignement supérieur en Tchécoslovaquie). — In : *Pedagogika*, n° 4, 1969, pp. 595-604.

Les universités tchécoslovaques actuelles souffrent d'une uniformité qui ne correspond pas aux exigences de la société. D'où les tendances à créer des universités de types

nouveaux, à différencier les cycles d'études (cycle court, cycle long, etc.), à créer des universités pour des étudiants particulièrement doués.

Les universités manquent d'équipement, de laboratoires, etc., adaptés à la science contemporaine et permettant d'atteindre des résultats analogues à ceux des instituts de la recherche scientifique.

Les procédés pédagogiques sont surannés. Les étudiants désirent participer davantage à la direction des universités.

UNION SOVIÉTIQUE

SZANIAWSKI (I.). — Die vierte Schulreform in der Ud SSR (La 4^e réforme scolaire de l'U.R.S.S.). — In : *Bildung und Erziehung* (Düsseldorf), 22^e année, cahier 4, juil.-août 1969, pp. 253-264.

La réforme du 10 novembre 1966 traduit la préoccupation de l'U.R.S.S. d'harmoniser les nouveaux plans d'études avec les nouvelles acquisitions de la science et d'élever la qualification pédagogique des maîtres. A partir de 1970-1971 tous les élèves devront fréquenter l'école unique jusqu'à 16 ans et prolonger de deux ans leur scolarité soit pour poursuivre leur formation générale, soit pour recevoir une formation technique.

L'enseignement polytechnique est reconsidéré et un pas est fait pour rompre avec le dogmatisme et le verbalisme traditionnels : la possibilité de prendre des options est sans doute une amorce d'enseignement différencié ; l'expérimentation, les activités de laboratoire gagnent en importance ; la possibilité de travaux de groupe est une entorse à l'unité de la classe...

Formation et enseignement professionnels

CANADA

GAUTHIER (Gaston). — L'observation de l'inter-action entre le professeur et l'adulte. — In : *Prospectives*, vol. 4, n° 5, sept. 1969, pp. 249-258, tabl.

L'observation systématique de l'inter-action enseignant-enseigné dans une classe d'adultes. Ici l'enquête est menée par un professeur membre de la Commission des Ecoles Catholiques de Montréal, service des adultes.

On voit apparaître une conception cybernétique de l'éducation.

GRANDE-BRETAGNE

CRAFT (Maurice). — Developments in interprofessional training (Progrès de la formation interprofessionnelle). — In : *Higher education journal*, vol. 17, n° 3, automne 1969, pp. 11-14.

L'enseignement et les « métiers sociaux » possèdent suffisamment de points communs pour justifier l'expérimentation d'une formation professionnelle conjointe. L'expérience prit naissance à l'Université de Keele où des séries de conférences destinées simultanément aux professeurs, aux assistants sociaux, aux psychologues cliniciens et pédagogues, aux infirmières, furent données à partir de 1958.

Depuis, un certain nombre de Collèges de Pédagogie proposent dans leurs programmes de « baccalauréat en pédagogie » des cours portant sur l'aspect médical,

curatif de l'éducation, sur tous les problèmes extra-scolaires des jeunes. En effet le travail du professeur recoupe celui de l'assistante sociale, de l'animateur et du conseiller scolaire.

**RÉPUBLIQUE
DÉMOCRATIQUE
ALLEMANDE**

ZADLO (G.). — Inženernye skoly povysennogo tipa v G. D. R. (Etudes d'ingénieurs d'un type plus élevé en république démocratique allemande). — In : Srednee special'noe obrozovanie, n° 9, sept. 1969, pp. 42-43.

Création d'un nouveau type de formation des techniciens d'un niveau intermédiaire entre celui de l'enseignement supérieur et celui de l'enseignement secondaire. Organisation.

TCHÉCOSLOVAQUIE

MRAZ (Vlastimil). — Ke vztahu vseobecného a odborného vzdělání v odborném školství (Les rapports entre l'enseignement général et l'enseignement technique dans les écoles techniques). — In : Pedagogika, n° 4, 1969, pp. 616-621.

Tendances à séparer la composante technique et la composante générale de l'enseignement, au détriment de cette dernière.

Nécessité d'orienter l'enseignement vers les connaissances fondamentales utilisables pendant toute la vie, ainsi que vers la formation d'un certain nombre d'aptitudes polyvalentes.

Il faut améliorer la formation théorique et pédagogique des professeurs des disciplines techniques.

UNION SOVIÉTIQUE

KRAPIVIN (O.M.). — O nekotorykh voprosakh podgotovki i ispol'zovanija specialistov (Problèmes posés par la formation et l'utilisation des spécialistes). — In : Srednee special'noe obrazovanie, n° 9, sept. 1969, pp. 13-17.

Besoin croissant de spécialistes dans tous les domaines de l'économie. Formation des spécialistes dans des écoles préparatoires spéciales. Questions : formation, débouchés intimement liés. Critique de la situation présente. Solutions proposées en liaison étroite avec la réforme économique : financement en collaboration avec les entreprises qui emploieront les futurs cadres. Intéressement financier des maîtres en fonction des résultats obtenus.

Education permanente

ÉTATS-UNIS

WELDEN (Eugen). — 30 million adults go to school (30 millions d'adultes vont à l'école). — In : American Education, vol. 5, n° 9, nov. 1969, pp. 11-13.

La structure actuelle de l'enseignement « continu » a pour origine le principe fondamental que le savoir, la technique apportent une amélioration individuelle, mais aussi une solution aux problèmes de la société et des communautés. L'éducation des adultes a cinq catégories de programmes correspondant à des objectifs plus ou moins importants.

La première catégorie s'applique à l'alphabétisation, la condition première d'un perfectionnement scolaire étant la capacité de l'élève de lire et écrire correctement pour communiquer avec les professeurs et retenir un enseignement.

Le second type de programme concerne l'enseignement technique, professionnel, tant pour l'apprentissage d'un nouveau métier que pour le recyclage, le perfectionnement.

La troisième catégorie concerne la santé, la puériculture, les activités domestiques et intéresse surtout les jeunes femmes mal préparées aux responsabilités familiales.

Le quatrième type de programme donne une formation politique, civique, économique qui permet de s'intéresser aux affaires publiques ou même d'y participer.

Chaque direction régionale de l'enseignement oriente ses efforts en fonction des besoins et aspirations de la population : ainsi le Collège de Humbolt en Californie met l'accent sur la planification de l'urbanisme et l'utilisation des terres, le groupe de Hélène au Montana enseigne la technique agricole, le centre de Bloomington en Illinois propose des cours d'économie de gestion, de politique, l'Université de Washington apprend aux familles pauvres de Saint-Louis le « management » à l'échelle domestique.

En plus des universités, de nombreuses associations bénévoles aident les gouvernements à remplir leur mission d'éducation permanente. Il en résulte que 30 millions d'adultes suivent des cours, et l'on compte 107 millions de personnes entre 25 et 64 ans aux Etats-Unis.

FINLANDE

1970 Luvun nuorisopolitiikkaa koskeva selvitys valmistunut (Un ouvrage concernant la politique de la jeunesse pour les années 70 a été édité). — In : Opettajain Lehti, n° 42, 17 oct. 1969, pp. 15 et 30.

Résultat de plusieurs années de recherche, cet ouvrage contient 200 propositions pour un développement de la politique de la jeunesse, aussi bien au niveau des autorités, qu'au niveau des intéressés, les jeunes. Cet article est un interview de l'auteur qui dresse un bilan et une perspective de la politique actuelle de la jeunesse en Finlande, d'après lui, non pas en avance mais en retard sur le temps, incohérente et inefficace.

GRANDE-BRETAGNE

ENGLISH (C.R.). — Further education for the 1970's. (L'éducation complémentaire dans les années 1970). — In : The school government chronicle, nov. 1969, pp. 129-130.

Extraits du discours de M. English, directeur général du « City and Guilds Institute ». La dernière phase du développement de l'enseignement complémentaire (c'est-à-dire postérieur à la scolarité obligatoire et « non classique ») consiste en la généralisation de l'enseignement à mi-temps pour les jeunes gens (peu de jeunes filles y ont participé), qui leur permet, s'ils sont doués, de compléter une éducation générale terminée trop tôt et d'obtenir une promotion professionnelle. L'avenir de l'éducation complémentaire s'annonce brillant pour la prochaine décennie. Il est plus utile de permettre à des jeunes ayant quitté l'école à 15 ans de continuer, s'ils le désirent, des études à temps partiel jusqu'à 18 ans (ou au niveau correspondant normalement à cet âge) que d'obliger tous les élèves à rester en classe jusqu'à 16 ans, même s'ils n'en possèdent pas le goût ou l'aptitude.

ITALIE

BONACINA (Franco). — Prospettive di educazione permanente in Italia (Perspectives d'une éducation permanente en Italie). — In : Scuola e famiglia, n° 5, 1969, pp. 1 à 39.

Vaste bilan des perspectives d'une telle éducation en Italie : les motivations sociologiques ; l'influence de la télévision ; l'éducation des adultes ; les perspectives politiques d'une programmation de l'éducation permanente ainsi que les contenus culturels éventuels.

TREVI (Mario). — **Aspetti psicologici dell' educazione permanente** (Aspects psychologiques de l'éducation permanente). — In : Scuola e famiglia, n° 5, 1969, pp. 40 à 48.

Peu d'études ont été consacrées à cet aspect particulier du problème de l'éducation permanente, qui ne manque cependant pas d'importance. Ce sont des notes en marge d'une étude plus approfondie de G. Lanteri-Laura.

RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE ALLEMANDE

VOGT (H.). — **Wissenschaftlich - technische Revolution und berufliche Weiterbildung** (La révolution technico-scientifique et la formation professionnelle continue). — In : Deutschland Archiv (Köln), 2^e année, n° 8, août 1969, pp. 793-816.

La loi scolaire de 1965 met l'accent sur l'importance de la formation professionnelle continue des travailleurs en raison du développement constant de la science et de la technique, formation qui peut être soit une réactualisation des connaissances acquises soit une promotion sociale (en 1966, 29 % des nouveaux diplômés de l'enseignement supérieur étaient des travailleurs). Cette formation doit comprendre un enseignement général (et politique) et un enseignement professionnel, c'est-à-dire des sciences sociales, des sciences de la nature, des connaissances techniques, économiques et linguistiques de façon à permettre la maîtrise de la révolution scientifico-technique et l'accession d'un grand nombre aux tâches de direction et de contrôle. Les entreprises, les ministères et les universités unissent leurs efforts dans ce but. Le recyclage des femmes n'est pas oublié. Il semble que la République fédérale pourrait trouver en République démocratique l'exemple de la politique d'éducation des adultes véritable qui lui fait défaut.

Enfance et adolescence handicapées

ESPAGNE

DIAZ ARNAL (Isabel). — **Educacion especial : problemas y perspectivas** (Education spéciale : problèmes et perspectives). — In : Vida Escolar, n° 112, oct. 1969, pp. 2-6.

Actuellement, la nécessité d'un enseignement spécifique, pour les inadaptés — physiques ou mentaux — est reconnue par tous. Il faut multiplier les contacts entre les handicapés et le monde extérieur pour arriver à insérer les déficients dans une vie sinon normale, du moins insérée dans la société.

FINLANDE **RANTANEN (Antti).** — **Apukoulusta pääsevien ammatin valinta ja ammattikasvatus** (Choix du métier et éducation professionnelle des élèves sortant des écoles spéciales pour handicapés mentaux). — In : Opettajain Lehti, n° 41, 10 oct. 1969, pp. 1012 et 26.

Cette année, il y a en Finlande dans les écoles spéciales pour handicapés mentaux 4 300 élèves. Il en sort chaque année 400. Quels sont les problèmes que pose leur insertion dans la vie active ?

- Leur habileté au travail : les différents facteurs la déterminant.
- Leur orientation professionnelle, à son début en Finlande, et qui pourrait être organisée comme suit : un enseignement guidant l'élève dans le choix de son métier, une aide personnelle du directeur de l'orientation professionnelle, une orientation et un contrôle continus de l'élève dans la vie active.
- Leur éducation professionnelle, non encore organisée en Finlande : les différentes formes qu'elle pourrait revêtir.

FRANCE **Scolarisation d'enfants d'intelligence normale en difficulté d'adaptation.** — In : Sauvegarde de l'enfance, 24^e année, n° 4-5-6, avril-mai-juin 1969, 200 p.

Compte-rendu du 2^e Congrès de l'Association française pour la sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence, dont le thème « Scolarisation d'enfants d'intelligence normale en difficulté scolaire d'adaptation » a donné lieu à l'exposé de travaux tels que : visage et réalité de l'école face à l'enfant ; difficultés relationnelles et affectives d'adaptation de l'enfant à la scolarité ; étude des difficultés d'origine physique, sociale, psychologique ; les conséquences de la contrainte graphique chez l'enfant, etc.

Presque tous les rapporteurs ont insisté sur la nécessité de mettre en place les moyens d'une véritable prévention de l'inadaptation, ainsi que sur l'intérêt que présenterait l'étude des normes d'adaptation elles-mêmes, étude qui conduirait peut-être à se poser la question : « Et si l'inadaptée, c'était l'école ? ».

ITALIE **MARLON (Paolo).** — **La scolarizzazione di ragazzi intellettualmente normali in condizioni di disadattabilità** (La scolarisation d'enfants intellectuellement normaux, mais placés en conditions de désadaptation). — In : La scuola media, n° 30, juil.-sept. 1969, pp. 19 à 24.

L'école nouvelle ne peut se comprendre que dans une optique plus large de la conception d'éducation. La place d'enfants désadaptés pour des raisons diverses doit être au premier plan de toutes les préoccupations.

Analphabétisme

ÉTATS-UNIS **Lecture et analphabétisme.**

L'Office d'Éducation de Washington a lancé une série d'enquêtes afin d'évaluer la gravité et l'étendue des problèmes pédagogiques relatifs à l'enseignement de la

lecture. Les chiffres ont montré qu'en dépit de la démocratisation de l'enseignement, l'élément essentiel du développement intellectuel que constitue l'aptitude à lire, faisait défaut à de nombreux Américains.

Il y a trois millions d'analphabètes aux Etats-Unis ; un élève sur cinq présente une déficience caractérisée en lecture et dans l'Etat de New-York, type de grande concentration urbaine, 46 % des élèves de 12 ans environ (fin du cours primaire) sont au-dessous de la moyenne en lecture. Cette inaptitude constitue un dramatique handicap sur le marché du travail. La majorité des très jeunes chômeurs sont des illettrés. L'analphabétisme constitue une barrière sociale infranchissable.

L'un des objectifs de l'Office Fédéral d'Education pour les années 70 sera donc le perfectionnement des méthodes de lecture pour donner à tous la capacité et le goût de lire. Les services de l'enseignement des Etats auront la charge de rénover les politiques d'enseignement des notions fondamentales au niveau primaire et secondaire pour atteindre un niveau plus élevé.

Dans certains Etats des programmes expérimentaux ont déjà été mis en œuvre pour tenter de former des élèves lisant bien. A Midwest City dans l'Oklahoma, des laboratoires équipés d'appareils modernes et dirigés par des spécialistes de lecture sont installés dans des établissements pilotes grâce à des subsides fournis par le gouvernement fédéral au titre du Plan de 1965 pour l'enseignement primaire et secondaire. Ces laboratoires sont formés de petites consoles individuelles qui possèdent chacune un magnétophone, une machine qui projette des textes à une vitesse contrôlable par l'élève, un appareil qui projette des groupes de mots en « flash » pour habituer l'enfant à enregistrer visuellement un membre de phrase en une fois. Les enfants retardés en lecture ou en élocution sont envoyés dans ces centres-pilotes pour recevoir un enseignement individuel après avoir subi des tests d'aptitude et des tests visuels et auditifs.

De telles méthodes ayant produit des résultats très satisfaisants, elles seront étendues dans la mesure des moyens financiers disponibles et l'on espère qu'ainsi au cours de la décade à venir l'analphabétisme sera vaincu aux Etats-Unis.

Références :

- PEARSE (Benjamin H.). — *Dyslexia* (Dyslexie). — In : American Education, vol. 5, n° 4, avr. 1969, pp. 9-13.
- Dr ALLEN (James E.). — *The right to read* (Le droit à la lecture).
- JACKSON (Leonard). — *To become good readers* (Devenir de bons lecteurs). — In : American Education, vol. 5, n° 10, déc. 1969, pp. 2-4, pp. 9-10.

PARAGUAY

Campagne pour l'alphabétisation. — In : Educadores - Revista latinoamericana de education, n° 76, août-sept. 1969, p. 352.

Un projet de loi établissant le caractère obligatoire de l'alphabétisation et de l'éducation pour les personnes âgées de 15 à 50 ans, a été présenté devant le Sénat de la république du Paraguay.

Jusqu'alors, la notion d'obligation scolaire n'était valable que pour l'enseignement primaire, c'est-à-dire pour des enfants âgés de 14 ans maximum. Le projet de loi prolonge cette notion d'obligation jusqu'à 50 ans, et déclare « service social obligatoire » l'alphabétisation des adultes par des étudiants et par des professeurs détachés des enseignements secondaire et supérieur.

Le projet prévoit d'autre part que tous les organismes jouissant de diverses franchises et exonérations fiscales, ainsi que les entreprises employant plus de 100 ouvriers devront avoir des centres d'alphabétisation.

Cette même obligation est valable pour les centres militaires où les recrues doivent suivre des cours d'alphabétisation appropriés à leur niveau.

UNESCO **MAHEU (René).** — **Où en est la lutte contre l'analphabétisme ?** — In : Chronique de l'Unesco, vol. XV, n° 11, nov. 1969, pp. 385-390.

Bilan de l'action conduite depuis novembre 1968 par l'Unesco : lancement d'un programme expérimental mondial d'alphabétisation fonctionnelle, ayant pour objet de déterminer la nature des relations entre l'alphabétisation et le développement et d'élaborer les moyens et méthodes les plus efficaces pour lutter contre l'analphabétisme.

Orientation scolaire et professionnelle

FINLANDE **MULTIMAKI (Kaarlo).** — **Koulun ohjaujärjestelmää kehitettävä** (La nécessité de promouvoir une organisation de l'orientation à l'école). — In : Opettajain Lehti, n° 45, 7 nov. 1969, pp. 6-7 et 29.

Une certaine prise en charge de l'élève a-t-elle été négligée dans les réformes de l'enseignement finlandais ? On peut le croire quand on voit combien est débordée par l'ampleur de sa tâche, la seule organisation quelque peu « directrice » de l'éducation finlandaise, l'orientation professionnelle. L'auteur propose, pour remédier à cette carence de l'aide apportée à l'élève, ou au professeur, dans les problèmes plus ou moins profonds qui se posent à eux, la création d'un corps organisé de conseillers et de psychologues scolaires.

HONGRIE **GORDOS (A.).** — **Kisérlet a hivatásra alkalmasság vizsgálatára felsőfoku beiskolázással** (Examen de l'aptitude à une profession lors de l'entrée dans l'enseignement supérieur). — In : Pedagógiai Szemle, n° 6, juin 1969, pp. 493-503.

Les principes de la sélection des étudiants de l'École supérieure médico-pédagogique à Budapest.

UNION SOVIÉTIQUE **VASILEV (A.A.).** — **Bol'se vnlmanija professional'noj orientacii skol'nikov** (Accroissement de l'attention portée à l'orientation professionnelle des écoliers). — In : Sovetskaja pedagogika, n° 9, sept. 1969, pp. 15-20.

L'enseignement général donne un large éventail de possibilités de choix. L'orientation professionnelle est fondée sur : l'étude psycho-physiologique des particularités de la personnalité de l'élève, sur l'analyse du travail. Orientation professionnelle axée sur l'orientation par secteur. Organisation du travail pratique d'orientation. Répartition par classes.

Administration et inspection scolaires

FINLANDE

100 vuotias kouluhallitus aloittaa toisen vuosisadan uudestisyntyneenä (L'administration scolaire, qui a 100 ans, aborde, transformée, un nouveau siècle). — In : Opettajain Lehti, n° 47, 21 nov. 1969, pp. 11-15.

L'administration scolaire finlandaise a 100 ans. A cette occasion les plus hautes instances de cette administration donnent leurs opinions sur la période écoulée, les réformes récentes qui ont justement touché en plus grande partie l'administration, et les problèmes à venir.

Kansakouluntarkastajalle asetetaan paljon vaatimuksia (Beaucoup d'exigences sont requises envers l'inspecteur de l'école primaire). — In : Opettajain Lehti, n° 44, 31 oct. 1969, pp. 6-7 et 30-31.

Cet article fait suite à une étude de Uno Tuomola sur la fonction d'inspecteur de l'école primaire. Les groupes intéressés par cette question (professeurs, parents, administrateurs, et enfin inspecteurs eux-mêmes) s'appliquent à déterminer le rôle de l'inspecteur et la façon dont ils l'envisagent dans la classe (doit-il ou non intervenir, de quelle façon ?), auprès des professeurs, et pour le développement général de l'école. Enfin, ils dressent un modèle souhaité du « parfait-inspecteur ».

GRANDE-BRETAGNE

FISKE (D.A.). — The local inspectorate in Redcliffe-Maud's England (L'Inspectorat local d'après les rapports Redcliffe et Maud). — In : The School Government chronicle, nov. 1969, pp. 123-126, déc. 1969, pp. 148-152 (suite).

Il est nécessaire d'accorder plus de postes aux enseignants dans l'administration scolaire. En effet les directeurs des Offices d'Education ne peuvent remplir leur rôle dynamique que s'ils possèdent une expérience pédagogique et une connaissance personnelle, et non livresque, des problèmes qui se posent aux professeurs. Mais ils doivent aussi avoir acquis une expérience de l'administration dans des postes moins importants, ce qui implique que ces postes soient réservés, au moins en partie, à des enseignants. La nécessité d'avoir exercé dans l'enseignement est également évidente pour les Inspecteurs qui sont avant tout des conseillers et des agents de diffusion des réformes décidées par les directeurs des Offices d'Education.

SAWARD (A.C.). — Important issues: an Inspector's view (Les faits importants : le point de vue d'un inspecteur). — In : The School Government chronicle, nov. 1969, pp. 117-122.

L'auteur passe en revue les divers agents de l'évolution qu'il constate dans le secteur de l'éducation :

- la sélection qui s'est améliorée grâce à l'accroissement du choix de cours conduisant à des épreuves du baccalauréat ;
- la réhabilitation des écoles secondaires modernes qui préparent non seulement au baccalauréat (G.C.E.), mais aussi au certificat d'études secondaires (examen interne) ;

- la réorganisation (encore problématique) des écoles secondaires de tout genre en établissements polyvalents ;
- la rénovation pédagogique de l'enseignement primaire, surtout dans les petites écoles, grâce à des maîtres plus compétents qu'autrefois ;
- la révision des programmes dans les classes terminales en fonction des besoins actuels des jeunes sur le plan intellectuel et psychologique ;
- la participation matérielle et éducative des parents ;
- la véritable démocratisation de l'enseignement post-secondaire grâce à la future université ouverte pour laquelle on prépare des programmes complets et cohérents qui seront suivis par correspondance par la radio et la télévision, sous la responsabilité de professeurs de l'enseignement supérieur.

Selon A.C. Seward, le secteur qui réclame les plus urgentes modifications est celui de l'enseignement secondaire.

HONGRIE

« Népszerűtlén » emberek ? (Des gens « impopulaires » ?). — In : Köznevelés, n° 18, 19 sept. 1969, pp. 15-17.

Contribution à la discussion des causes de l'impopularité des inspecteurs de l'enseignement en Hongrie.

SUÈDE

Skolstyrelsen skall tillsätta alla skolledare (La direction scolaire doit nommer tous les directeurs d'école). — In : Skolvärlden, n° 35, 5 déc. 1969, p. 6.

Aperçu général du problème de la nomination de directeurs d'école. Les unités de base. Nomination sur le plan municipal.

UNION SOVIÉTIQUE

SOCERDOTOV (N.I.), CERPINSKIS (N.V.). — Skolovedenie, ego predmet i zadaci (L'administration sociale : son sujet et ses problèmes). — In : Sovetskaja Pedagogika, n° 9, sept. 1969, pp. 75-87.

Principes de base et objectifs de l'administration scolaire. Développement de cette branche de l'éducation pendant les dernières décades. Ses relations avec les théories sur le contrôle, la sociologie et l'éthique. Problème divisé en : base théorique, organisation du travail, administration des écoles, administration à l'intérieur des écoles.

Formation et éducation permanente des enseignants

ARGENTINE

BENCHIMOL de ESEBRAGE (Régina). — Un camino difícil (Un chemin difficile). — In : Revista de Educacion, n° 23, 1969, pp. 49-53.

De différentes enquêtes concernant la situation sociale des enseignants se dégagent des conclusions uniformes. Un grand nombre des personnes interrogées place le

maître au-dessous des techniciens et dans un échelon préférentiel par rapport aux branches moyennes. On peut affirmer que, dans l'ensemble, le maître est situé aux derniers degrés dans l'échelle des travailleurs intellectuels.

BELGIQUE

BREUSE (E.). — Un contrôle nouveau de la formation des instituteurs. — In : Bulletin d'information, 4^e année, n° 8, oct. 1969, pp. 13-18.

Le droit d'enseigner ne sera plus donné à la suite d'un examen traditionnel, mais après examen d'un dossier réuni au cours des deux ans de formation à l'école normale et qui comprendra essentiellement un état des défauts et des lacunes des connaissances constatées à l'admission du candidat, les progrès réalisés, les appréciations individuelles portées par toute l'équipe pédagogique chargée de sa formation, les appréciations portées par le jury lors d'une matinée de classe, les observations de l'intéressé.

DANEMARK

OSTERGARD (L.). — En betaenkning skrevet over gaetterler (Un rapport écrit sur des théories). — In : Folkeskolen, n° 24, 20 juin 1969, p. 1338.

Le recyclage des professeurs de gymnastique. Le manque de coordination. Les desiderata des enseignants. L'importance de la formation sportive des élèves.

ESPAGNE

Création des Instituts des Sciences de l'Education.

L'université accorde un intérêt chaque jour plus grand à la formation des futurs professeurs. La société actuelle attend de l'université des solutions à ses problèmes : parmi ces derniers figure l'extension de la culture à des zones plus élargies de la population, avec des garanties d'efficacité en ce qui concerne la formation des titulaires des postes d'enseignement.

C'est pourquoi, on a considéré que le moment était venu de créer, à l'intérieur de l'université, des organismes d'études et de gestion de tous les problèmes pédagogiques qu'elle peut englober.

Ces nouveaux organismes établiront des formes d'action coordonnée au sein du futur Centre national de recherches pour le développement de l'éducation, qui sera créé à cet effet.

Il a donc été créé, sur proposition du ministre de l'Education et de la Science, des Instituts des sciences de l'Education. Ces organismes seront au service de la formation intellectuelle et culturelle du peuple espagnol.

Parmi leurs fonctions, on inscrira :

- a) la formation pédagogique des universitaires, envisagée sous un aspect de perfectionnement continu ;
- b) la recherche active dans le secteur des sciences de l'éducation ;
- c) le conseil d'ordre technique dans le domaine éducatif aussi bien sous son aspect strictement pédagogique, que sous son aspect socio-économique.

Références :

Textes officiels ; Revista de Education, n° 204, juil.-août 1969, p. 41-42.

GRANDE-BRETAGNE

AYLES (N.W.). — In service education in Essex: a role for Colleges of Education (Le recyclage dans l'Essex : une tâche pour les Collèges de Pédagogie). — In *Education for teaching*, n° 80, automne 1969, pp. 16-21.

Que les collèges de pédagogie aient un rôle à jouer dans le perfectionnement des professeurs, personne ne le nie ; cependant leur efficacité est diminuée par l'absence d'un plan structuré suffisamment flexible et dynamique.

Dans l'Essex, la commission de l'enseignement a organisé, grâce à une collaboration volontaire des collèges de pédagogie, des séries de cours académiques et pédagogiques de durée limitée (en particulier pendant les week ends) dans les sciences, les arts, les langues, le théâtre, l'étude du milieu, l'enseignement spécial, etc. Un organisateur responsable (« tutor ») était affecté à chaque collège, chargé d'établir un lien entre l'inspection et le personnel formateur pour mettre au point une politique cohérente et participant lui-même aux tâches d'enseignement et d'administration dans le cadre du programme de recyclage. Les fonctions de l'organisateur sont donc très lourdes, et sa vocation reste essentiellement celle d'éducateur.

PAYS-BAS

Beste leerkrachten - ook mannen - voor kleuterscholen beschikbaar stellen. (Les écoles maternelles doivent disposer des meilleurs enseignants - également d'enseignants masculins). — In : *Onderwys en Opvoeding*, n° 10, 1969, p. 209.

Schéma pour des cours de trois ans d'étudiants qui ont terminé l'école secondaire. Formation générale et branches spéciales pour ceux qui se préparent à la fonction d'enseignant à l'école de base.

KONING (J.). — De vliegende Hollander in de mist. De « leraarsopleiding » aan de universiteit (en elders). (Le vaisseau Fantôme dans le brouillard. La « formation des enseignants » à l'université (et ailleurs). — In : *Paedagogische Studiën*, n° 9, 1969, p. 409.

L'auteur constate qu'en 1969, il n'existe pas de formation proprement dite pour la profession d'enseignant des écoles secondaires. Dans les facultés universitaires, la formation scientifique prime. Depuis 1955, quelques universités ont commencé des expérimentations dans le domaine de la formation pédagogique-didactique. La Loi Mammouth ne donne aucune indication. A la fin de l'article, l'auteur énumère les problèmes que pose l'intégration de la formation pédagogique-didactique dans l'étude universitaire.

RÉPUBLIQUE FÉDÉRALE ALLEMANDE

La formation du personnel enseignant (proposition).

Constatant la gêne du personnel enseignant confronté à des problèmes d'orientation et d'efficacité et attribuant la perte de prestige de ce personnel à l'ambiguïté des multiples rôles pour lesquels il ne reçoit pas la formation requise, le professeur Saul B. Robinsohn, directeur de l'Institut de recherches éducatives de Berlin propose une réforme de la formation des maîtres du primaire et du secondaire qui unirait intimement les études scientifiques aux études pédagogiques.

Actuellement les instituteurs bacheliers sont formés pendant six semestres dans des sortes d'écoles normales (Pädagogische Hochschulen), rattachées de plus ou moins loin à l'Université. Ils y étudient principalement les sciences de l'éducation et une

discipline particulière et s'entraînent à la pratique scolaire. Les rapports avec l'université sont difficiles à établir. D'où une ségrégation par rapport aux professeurs du second degré.

Ceux-ci reçoivent pendant huit à douze semestres une formation scientifique dans les deux spécialités qu'ils ont choisies accompagnée d'une brève initiation à la philosophie et à la pédagogie (Begleitstudium). La formation pédagogique de deux ans qui lui succède (Referendariat) est mi-théorique, mi-pratique. En règle générale on reproche à cette formation d'être trop théorique et mal adaptée à la réalité de la classe et aux tâches du professeur.

Le professeur Robinsohn propose que la formation des maîtres soit unifiée. Elle n'interviendrait plus dans des établissements distincts, mais dans une faculté pédagogique, centre de recherche ouvert sur l'interdisciplinarité du fait de la variété des sciences qui intéressent l'éducation. Alors qu'actuellement elle diffère complètement selon le type d'école auquel elle est adaptée, dans le nouveau projet la formation serait plus ou moins approfondie selon le cycle (1^{er}, 2^e ou 3^e) auquel on la destinerait.

Les études universitaires des futurs maîtres débuteraient par des études de base qui s'étendraient sur deux semestres durant lesquels une formation pédagogique générale serait donnée (connaissance critique systématique de l'école, système scolaire dans ses rapports avec la société et la politique en Allemagne et dans les pays étrangers, psychologie de l'acte d'apprentissage, des groupes, problème des aptitudes, initiation aux « mass media »...

Puis commencerait l'approfondissement des spécialités choisies (5 semestres pour le premier cycle, 7 pour le second, 8 pour le troisième) non plus envisagées uniquement pour elles-mêmes mais dans le but de savoir les transmettre à de futurs élèves. D'où étude de la didactique de ces spécialités, de leur adaptation aux différents âges, des méthodes à employer. Au début, les études spécialisées (Fachstudium) pourront réunir l'ensemble des candidats pour les différents cycles. Celui du premier cycle devra se spécialiser dans une discipline, celui du deuxième et du troisième cycles dans deux matières dont l'une principale. Puis les formations différeront, car le professeur du deuxième cycle devra, dans son enseignement, mettre l'accent sur le contenu informatif, tandis que celui du troisième cycle s'attachera à l'étendue et aux méthodes des disciplines enseignées.

La phase terminale de la formation universitaire, comprendra une combinaison de la théorie et de la pratique inspirée des études de médecine et débouchant sur la pratique : étude de situations d'enseignement, étude de cas...

La deuxième partie des études, le referendariat, permettra au futur maître de s'exercer à acquérir une expérience pratique de l'enseignement. Contrairement à la situation actuelle, elle devrait en partie dépendre de l'université dont la mission est d'allier théorie et pratique.

La faculté pédagogique pourrait délivrer plusieurs titres : examen d'Etat pour les futurs professeurs, diplôme pédagogique qui existe déjà dans certaines écoles normales, doctorats de 3^e cycle et d'Etat.

Ces études pédagogiques ne s'adresseraient pas uniquement au personnel enseignant. De nombreuses professions para-pédagogiques pourraient y trouver une base de formation : psychologues scolaires, conseillers d'orientation scolaire et professionnelle, professeurs pour handicapés, experts dans les secteurs de l'administration scolaire, l'inspection des écoles, la planification de l'enseignement des adultes, animateurs... Ils suivraient les études de base et étudieraient ensuite d'autres spécialités.

Les sciences de l'éducation sont-elles actuellement assez avancées pour jouer un tel rôle ? La réalisation de tels projets pourrait évidemment leur donner une impulsion décisive.

Si cette proposition soulève de nombreuses objections et se heurte à de nombreux problèmes, elle éveille beaucoup d'intérêt (en Hesse et en Rhénanie-Westphalie par exemple) et correspond à un besoin profond. Elle se place dans le cadre de l'alternative suivante : l'école de demain sera-t-elle intégrée ou tripartite ?

Références :

- *Theorie und Praxis der Lehrerbildung von saul B. Robinsohn* aus « *Die Zeit* », n° 4 et 5 du 26 janv. et 2 févr. 1968.
- *Interview du professeur S.B. Robinsohn*, par le professeur H. Blankertz. — In : « *Didactica* », n° 1, 1968, A. Henn Verlag, Ratingen.
- *Lehrerbildung der Zukunft : das Robinsohn - Modell*. — In : « *Bildung und Erziehung* », n° 7, 1969, pp. 12-15.
- *Interview mit Frau Staatssekretär Dr. H. Hamm Brücher*. — In : *Bildung und Erziehung*, n° 10-11, 1969, pp. 1-4.

SUISSE

EGGER (Prof. Dr E.). — *Stand und Probleme der Lehrerweiterbildung in der Schweiz* (Etat et problèmes du recyclage des maîtres en Suisse). — In : *Archiv für das Schweizerische Unterrichtswesen*, 54-55^e année, 1968-1969, pp. 80-89.

En Suisse le recyclage des maîtres se fait par l'intermédiaire d'organismes publics et plus souvent d'organismes privés avec fréquemment la participation de l'Etat. Malheureusement en raison de l'organisation fédérale de la Suisse, ces efforts sont toujours morcelés.

TCHÉCOSLOVAQUIE

HAAS (Viliam). — *Profilacia studia ucitel'stva pre 1 - 5 rocnik zds*. (Les études des maîtres d'écoles primaires). — In : *Pedagogika*, n° 5, 1969, pp. 769-778.

L'histoire de la formation de maîtres de l'enseignement primaire en Tchécoslovaquie. Son état actuel. Les projets nouveaux. Les problèmes auxquels ils doivent faire face :

- formation pédagogique de futurs maîtres ;
- la fonction, le besoin social dans leurs études ;
- la situation sociale et matérielle des maîtres.

HOLECYOVA (Olga). — *K otazke vysokoskolskej prípravy pracovníkov na useku predskolskej výchovy* (La question de la formation supérieure du personnel chargé de l'éducation pré-scolaire). — In : *Jednotna škola*, n° 7, 1969, pp. 611-623.

L'histoire de la formation des éducatrices en Tchécoslovaquie. Les projets de leur formation universitaire 1969-1970 en Bohême et en Moravie. La participation des hommes à ce genre d'études. La nécessité des études supérieures de pédagogie pré-scolaire.

UNION SOVIÉTIQUE

Aktivisirovat' kollektivnuju mysl' predopavatelej (Stimuler la pensée collective des maîtres). — In : *Srednee special'noe obrazovanie*, n° 9, sept. 1969, pp. 2-4.

Nécessité d'élever le niveau de qualification des maîtres. Principe souhaitable de relations étroites entre les différentes disciplines de l'enseignement. Des comités pédagogiques étudient ces relations, encouragent les expériences tentées. Ils ont un rôle de contrôle et de conseiller dans l'élaboration des manuels scolaires.

KALINOVSKIJ (J.). — **Rabota s prepodavateljami** (Travail avec les enseignants). — In : *Srednee special'noe obrazovanie*, n° 9, sept. 1969, pp. 18-23.

Travail de formation permanente des enseignants à l'école technique des bibliothécaires à Omsk. Il porte principalement sur l'élévation du niveau de qualification des maîtres et sur leur formation politique, dans les directions suivantes :

- approfondissement des connaissances théoriques,
- élévation du niveau de spécialisation,
- élévation du niveau pédagogique,
- amélioration du travail éducatif.

Critiques. Besoin d'un enseignement de la standardisation.

KRJUCKOV (A.F.). — **Podgotovka ucitelja tehnikeskikh disciplin truda** (Formation de professeurs des disciplines techniques et de travaux appliqués). — In : *Sovetskaja pedagogika*, n° 9, sept. 1969, pp. 93-99.

Critique de l'enseignement technique : insuffisance en équipements, mais surtout dans la formation des maîtres. Indication de trois directions à suivre pour la formation des maîtres dans le sens d'une spécialisation plus poussée. Critique du plan d'enseignement technique.

Organisation de la vie scolaire

FINLANDE

JORGENSEN (J. Chr.). — **Aänioikeus val elämänsenne** (Droit de vote ou façon plus entière d'engager sa vie). — In : *Opettajain Lehti*, n° 48, 28 nov. 1969, pp. 6-9.

Actuellement on tente en Scandinavie de mettre en pratique, dans les milieux scolaires, les idées démocratiques. L'auteur s'intéresse ici aux expériences faites à l'école préparatoire de professeurs de Saften (Norvège), et aborde, à ce propos, les problèmes posés par la réalisation de la « démocratie à l'école ». Ces problèmes ont leur racine, non pas tant dans l'installation de nouveaux appareils administratifs, que dans l'attitude nouvelle, plus responsable et confiante, requise par la démocratie de ses détenteurs.

Periodiluvun kokellua kokelluperuskoulun yläasteella (L'expérience de l'enseignement par périodes au niveau supérieur de l'École de base expérimentale). — In : *Opettajain Lehti*, n° 44, 31 oct. 1969, pp. 8 et 29.

A l'école de base expérimentale de Toivokaleivonmäki, l'année scolaire est divisée en 6 périodes, comptant chacune 33 jours de travail, à raison de 35 heures de

travail par semaine. Après chaque période, l'élève reçoit une appréciation qui peut requérir pour lui un « enseignement de soutien » au cours de la période suivante. Quels sont les avantages d'une telle méthode ? L'intérêt de l'élève soutenu jusqu'à la fin de l'année. Une répartition plus aisément modifiable des heures de cours entre chaque matière. Une mobilité accrue du corps professoral (on peut inviter, pour une période, un spécialiste venant de l'extérieur). La semaine de 5 jours.

FRANCE 1968-1969 : **essai de bilan.** — In : Cahiers pédagogiques, n° 84, oct. 1969, 84 p. et 1968-1969 (suite) : **témoignage d'un proviseur.** — In : Cahiers pédagogiques, n° 85, nov. 1969, 68 p.

Ces deux numéros essaient d'établir le bilan scolaire des années 1968 et 1969, des espoirs qu'elles ont fait naître et de leurs retombées (réalisations ou échecs). Bilan négatif ? Peut-être, mais négatif surtout pour ceux qui veulent tout changer tout de suite et aussi pour ceux qui ne veulent rien changer jamais.

Des structures nouvelles se dessinent, tant bien que mal. Mais il ressort de cette étude un point fondamental qui doit faire beaucoup réfléchir tous les enseignants : quelque chose n'a vraiment changé que là où existaient un administrateur et un groupe acquis à la rénovation.

Dans le second numéro, un proviseur s'explique et cherche à retracer comment, entre mai 1968 et juillet 1969, l'élan s'est transformé en objectifs, et dans quelle mesure les objectifs ont été vécus et les buts atteints, et dans quelle mesure au contraire il a fallu déchanter, accepter des compromis et vivre la réalité avec sa lente dégradation.

TCHAD **Un enseignement intégré : classes expérimentales au Tchad.** — In : Informations pédagogiques, n° 2, sept.-oct. 1969, 8 p.

Dans le cadre d'une opération de ruralisation qui vise à une animation au niveau des villages, de nouvelles méthodes d'enseignement sont expérimentées depuis 2 ans dans certaines classes du premier degré au Tchad. Cet enseignement, qui, dispensé en 4 ans, repose sur quatre disciplines (langue française, initiation logique, éducation corporelle et esthétique), doit permettre à l'enfant de s'adapter à l'évolution rapide de la société africaine et d'en devenir un élément de progrès ; la langue française est enseignée comme une langue étrangère ; priorité est donnée à la langue orale sur la langue écrite ; à partir de la 3^e année, les élèves participent à une analyse du milieu au moyen d'études et d'enquêtes ; les leçons utilisent des supports audio-visuels ; il faut surtout noter l'apport des mathématiques modernes.

Actuellement fonctionnent 27 classes de première année, 23 de 2^e année et 10 de 3^e année. Les maîtres sont formés par des stages annuels et secondés par des conseillers techniques itinérants qui les assistent à la fois sur le plan pédagogique et technique. Quant aux résultats, ils semblent déjà très positifs : peu ou pas de redoublements, malgré un absentéisme inévitable en milieu rural, modification des rapports maître-élèves, présence aux cours des parents.

Disciplines

1. EDUCATION CIVIQUE.

AUTRICHE

ZENS (D^r C.). — Zur frage der « Politischen Bildung » als Lehr und Erziehungsauftrag der Pflichtschule (La question de la « formation politique », mission éducative de l'école obligatoire). — In : *Erziehung und Unterricht*, 119^e année, cahier 9, nov. 1969, pp. 611-620.

Une république démocratique ne peut fonctionner si les citoyens ne sont pas assez avertis pour juger des problèmes politiques et économiques. Les académies pédagogiques doivent veiller tout particulièrement à former les futurs maîtres dans ce sens afin que ces derniers puissent à leur tour former des citoyens conscients.

ESPAGNE

La violence. Débat entre plusieurs psychologues et professeurs, coordonné par José Francisco Pastora. — In : *Servicio*, n° 1099, 24 nov. 1969, pp. 1-11 et 15.

Le thème dominant de ce numéro est la violence. Délinquance juvénile et milieu ambiant. Influence de la pédagogie sur le développement ou le contrôle des passions adolescentes. Les solutions possibles. Les caractéristiques des nouvelles générations. Une « école des parents » serait peut être une façon de résoudre certains problèmes dus au conflit des générations.

FRANCE

Education civique. — Paris, Institut pédagogique national, 1969, 50 p., coll. « Cahiers de documentation », série pédagogique.

L'Institut pédagogique national a publié récemment cette bibliographie (ouvrages, articles, films et disques) destinée aux professeurs chargés de l'éducation civique dans les classes du second degré (6^e à terminales). Un additif paraîtra prochainement, tenant compte des modifications de programmes intervenues entre temps dans ce domaine.

RÉPUBLIQUE FÉDÉRALE ALLEMANDE

MEYER (L.). — Politische Bildung und öffentliche Wissenschaft. Symptome und Aufgaben unserer Zeit (Formation politique et diffusion de la science. Caractéristiques et tâches de notre temps). — In : *Die deutsche Schule*, 61^e année, cahier 10, oct. 1969, pp. 588-604.

La formation et l'éducation politiques se reconnaissent à ce qu'elles permettent à l'homme une conduite de vie éclairée. Or celle-ci n'est possible que s'il est averti de l'état des sciences et des techniques et des répercussions que leurs nouveaux développements peuvent avoir sur l'image qu'il se fait de la vie et du monde. L'homme apprend alors à aborder de front les problèmes et non à les fuir, ce qui se produit quand, ignorant presque tout de la science et de la technique il est effrayé et prêt à s'en remettre à l'homme d'Etat qui le délivrera. Aussi notre enseignement est-il à reconsidérer. Certes l'humanisme doit avoir sa place, mais pas plus grande que celle de la science pure et des sciences appliquées, sous peine de faire de l'homme un étranger dans le monde où il vit.

UNESCO **Résultats de l'enquête réalisée par l'Institut français d'Opinion publique : « L'Image de l'Unesco en France ».** — Commission de la République Française pour l'Éducation, la Science et la Culture. — Référence INF 152, sept. 1969.

Trois points essentiels se dégagent de cette étude :

1°) le niveau d'information :

L'Unesco est actuellement connue par 69 % de la population âgée de 15 ans et plus (sa notoriété se révèle nettement plus élevée que celle d'autres organisations internationales telles que l'OCDE, la FAO, l'OMS). Cependant, un Français sur trois seulement peut en donner une définition correcte, même très vague. Les réalisations de l'Unesco sont mal connues. L'analphabétisme, la lutte contre la faim, actions qui débordent largement le domaine de l'Unesco, sont en général citées. D'ailleurs, ces réponses révèlent l'influence prépondérante de la télévision. Les publications de l'Unesco, surtout « Le Courrier » sont également d'importants agents d'information. Les Clubs Unesco sont connus par 1/3 des journalistes et 2/3 des professeurs et cette expérience est jugée intéressante.

2°) l'image de l'Unesco :

De l'avis de 2 personnes sur 3, l'Unesco fait des efforts importants pour la coopération internationale. Si ses aspects bureaucratiques lui sont souvent reprochés, il n'en est pas moins vrai que la coopération dans le domaine de l'éducation, de la science et de la culture est considérée comme un moyen efficace de servir la paix. La lutte contre l'analphabétisme, contre le racisme, la protection des droits de l'homme, la création d'écoles dans les pays en voie de développement sont estimées comme étant les plus dignes d'attention.

3°) la présence de l'Unesco dans la vie professionnelle des spécialistes :

Les journalistes manquent d'informations, bien que la moitié d'entre eux considère que les activités de l'Unesco intéresseraient leurs lecteurs. Il faut noter que 54 % des journalistes jugent mal adaptée l'information directement reçue de l'Organisation. Les professeurs s'estiment aussi mal informés et le niveau général d'information dans leur milieu professionnel leur paraît également médiocre. Leur attitude générale révèle un désir de participation, au travers de leur enseignement, à la diffusion de l'information sur l'Organisation.

2. ENSEIGNEMENT ARTISTIQUE.

PAYS-BAS **School en muziek In Nederland (L'école et la musique aux Pays-Bas).** — In : Documentatieblad, n° 11, 1969, p. 489.

Les divers rapports à ce sujet donnent une image assez sombre. Théoriquement, on donne des leçons de musique dans 84 % des écoles de base et 89 % des écoles continues. Pratiquement, il n'y a ni méthode ni continuité. Le chant n'a pas acquis une place dans la vie des écoles. Dans l'enseignement de base on constate une forte régression.

3. ETUDE DU MILIEU.

FINLANDE

Ihminen ja ympäristö (L'homme et son milieu). — In : Opettajain Lehti, n° 43, 24 oct. 1969, pp. 14-15.

L'an prochain, à l'occasion de l'Année européenne de la protection de la nature, des cours sur ce thème seront soit institués soit donnés en plus grand nombre dans les écoles finlandaises. Dans une école primaire d'Helsinki, un enseignement portant le nom de « l'homme et son milieu » a déjà été inauguré, de la troisième à la sixième année, et comprend l'étude de l'écologie, des différents systèmes écologiques, des systèmes d'eau, des terres vierges, des centres urbains, des surfaces cultivées, de la physiologie générale, et de l'importance de la protection du milieu.

PUUPPO (Leila). — **Maailma, missä elän** (Le monde où je vis). — In : Opettajain Lehti, n° 43, 24 oct. 1969, p. 25.

Une expérience est en cours en Finlande, groupant professeurs et très jeunes élèves, pour la préparation de tout un cycle d'émissions de la radio scolaire, étalées sur deux ans, et ayant pour thème et pour titre « le monde où je vis ». Ces émissions sont destinées aux élèves des petites classes et diffuseront, pour les jeunes auditeurs, qui ne sont plus seulement finlandais, mais habitants d'un monde en pleine évolution, la somme énorme des connaissances qui les intéressent.

4. HISTOIRE.

ÉTATS-UNIS

FILENE (Peter G.), **OLIVER** (Donald W.). — **History in the High School : a proposal for pluralistic reform** (L'histoire à l'école secondaire : un projet de réforme multiple). — In : The educational forum, vol. XXXIV, n° 1, nov. 1969, pp. 71-79.

Bien que les besoins de l'élève ne soient pas les mêmes d'une région à l'autre, les professeurs se contentent de suivre scrupuleusement des manuels identiques. Pris entre leurs tâches pédagogiques et leurs nombreux services extra-professionnels, ils ne disposent pas d'un temps suffisant pour lire, comparer et finalement créer un cours personnalisé, remis à jour.

Il faudrait donc que des spécialistes opèrent à leur place des sélections de matériel et de livres, grâce à des ordinateurs. On créerait ainsi des « bibliothèques de références pour les programmes » compléments indispensables des « bibliothèques historiques » dont le seul rôle était de compiler les ouvrages.

5. LANGUE MATERNELLE, LANGUES ETRANGERES.

ÉTATS-UNIS

PRENDERGAST (Raymond). — **Pre-reading skills developed in Montessori and Conventional Nursery Schools** (Pré-initiation à la lecture dans des maternelles ordinaires et des « classes Montessori »). — In : The elementary school journal, vol. 70, n° 2, déc. 1969, pp. 135-141, bibliogr.

Description d'une expérience faite en sept mois permettant de comparer des enfants ayant fréquenté une école maternelle utilisant la méthode Montessori ou une

école ordinaire ou n'allant pas à l'école du tout. Un test pré-expérimental avait été soumis individuellement à chaque enfant, puis un test post-expérimental. Il est apparu que les enfants éduqués selon la méthode Montessori obtenaient des résultats nettement supérieurs dans le domaine de la coordination entre l'œil et la main, mais que cette supériorité était moins caractérisée dans les autres domaines (position dans l'espace, discrimination auditive, langage réceptif). Il faut préciser que les enfants des écoles Montessori proviennent de milieux socio-économiques favorisés.

FINLANDE **RAIHA** (Jouko A.). — **Aidinkieli - vieraat kielet** (langue maternelle, langues étrangères). — In : Opettajain Lehti, n° 43, 24 oct. 1969, pp. 13 et 31.

L'enseignement de la langue maternelle, et celui des langues étrangères ont au fond nombre de buts communs. Comment pouvait se traduire la complémentarité de leur démarche, dans le travail scolaire ?

- en considérant comme primordial l'apprentissage de la parole, de la façon de s'exprimer clairement face aux autres ;
- en attachant de l'importance non pas au fond, mais à la forme de ce que dit l'élève ;
- en ne considérant pas la grammaire comme un but en soi, mais comme un *moyen de comprendre la langue* ;
- en coordonnant le plus possible les notions grammaticales entre toutes les langues.

FRANCE **De la maternelle à l'université.** — In : Le français aujourd'hui, n° 7, oct. 1969, 90 p.

Exposés faits par des délégués de l'Association française des professeurs de français réunis en mars 1969 pour étudier les caractéristiques et la progression d'un enseignement du français qui, de l'école maternelle à l'Université, répondrait aux véritables besoins d'aujourd'hui et serait susceptible de s'enrichir et d'évoluer avec les réalités de demain.

Comptes-rendus de diverses expériences menées :

- par un groupe de professeurs de C.E.G. et de C.E.S. sur une « pédagogie d'équipe et de recherche » dans l'enseignement de la grammaire ;
- par des professeurs de C.E.T. sur les nouvelles formes de communication ;
- par des professeurs du groupe des littéraires d'« Enseignement 70 » sur l'étude d'œuvres romanesques.

Pour permettre aux professeurs de mieux mesurer les connaissances dont disposent leurs élèves, l'Association des professeurs de français propose aux professeurs un questionnaire à faire remplir à leurs élèves, qui serait le début d'une enquête ou plutôt même d'un ensemble d'enquêtes sur la langue des jeunes Français contemporains.

L'enseignement du français à l'école élémentaire (compte-rendu descriptif d'une expérience 1967-1968). — Paris, Institut Pédagogique National, n° 38, 1969, 148 p., coll. « Recherches pédagogiques ».

Préparation et déroulement de la première année d'expérience prévue comme la phase préliminaire indispensable à la mise en place d'une expérience qui doit se poursuivre sur plusieurs années.

Comme telle, cette première année s'est proposée :

- d'étudier dans les écoles annexes et d'application de dix écoles normales d'institutrices et de onze écoles normales d'instituteurs l'application des programmes de français et des instructions ministérielles mises au point par la Commission Rouchette ;
- de rechercher les conditions d'enseignement global du français tel qu'il est défini dans les nouvelles instructions ;
- de mettre en place une expérience suivie et contrôlée dans laquelle les conditions retenues seront réalisées. C'est ainsi qu'est apparue la nécessité d'organiser sur le plan local, académique ou régional des cours suivis de linguistique et de grammaire moderne à l'intention des maîtres participant à l'expérimentation ;
- d'évaluer l'efficacité de cet enseignement.

Figurent en annexes : le texte du projet d'instructions Rouchette, des comptes-rendus d'expériences, des éléments de bibliographie.

Unité et diversité du français contemporain. — In : « Le Français dans le Monde », n° 69, déc. 1969, 63 p.

La complexité multiforme et changeante du français contemporain est devenue une évidence à laquelle le professeur ne peut plus se soustraire.

Les normes qui permettraient de sélectionner entre plusieurs accents, constructions, termes, etc., celui qui est le « meilleur », le plus « utile », le plus « vrai » (souvent aussi le plus éloigné de la réalité linguistique) ont disparu. Plusieurs langues françaises se sont constituées, qui, pratiquées simultanément, s'interpénètrent aujourd'hui en de constants échanges.

Ce numéro spécial est réservé à l'étude de ce problème dans un double but :

- apporter des remèdes à la légitime inquiétude des enseignants qui s'interrogent sur le contenu de leur enseignement autant que sur ses formes ;
- tenter de dresser sur quelques points une sorte d'état des connaissances sur lesquelles l'enseignant pourra fonder les étapes raisonnées de l'apprentissage de la langue. Parmi les nouveaux critères d'analyse reconnus, le postulat linguistique, d'après lequel les langues varient en fonction des « situations » dans lesquelles s'effectue l'acte de communication, paraît devoir fournir une base d'enquêtes objective.

Nouvelles critiques et enseignement littéraire. — In : Cahiers Pédagogiques, n° 86, déc. 1969, 80 p.

L'enseignement des lettres, lié à un humanisme né de la Renaissance, ignorant Freud, Marx et Saussure, donne aux élèves des valeurs longtemps considérées comme éternelles, mais qui actuellement n'ont plus de sens pour les élèves en dehors de leur classe.

Il est nécessaire que soit actuellement précisée la finalité de l'enseignement du français, le but recherché par le professeur de lettres.

Pour redevenir un enseignement digne de ce nom, l'enseignement des lettres doit se faire critique. A côté des accusations portées à « l'ancienne critique », plus proche de l'étude littéraire que de la critique, ce numéro des « Cahiers Pédagogiques » contient une étude des aspects de la « nouvelle critique ».

Celle-ci s'efforce de comprendre d'abord l'œuvre par elle-même : l'œuvre seule fait comprendre l'œuvre (d'où la suppression des morceaux choisis par la lecture d'œuvres complètes). C'est seulement dans un deuxième temps que l'on essaie d'expliquer l'œuvre par telle ou telle technique : psychologie, psychanalyse, marxisme, histoire des formes.

Deux articles de ce numéro : « Pour une poétique de la poésie » de Jackie Pigeaud, et « Poésie, littérature et enseignement » de Daniel Briolet, ont été écrits à la suite du colloque qui s'est tenu du 21 au 31 juillet 1969 à Cerisy-la-Salle sur « l'enseignement de la littérature ». Un 3^e article de Jacques David mêlent les réflexions qui lui sont venues au cours de ce congrès à celles qui ont été provoquées par une rencontre organisée par la Fédération des Cercles de Recherche et d'Action pédagogique en septembre 1969 sur « L'enseignement du français dans le second cycle ».

Recherches en grammaire et linguistique appliquée. — Paris, Institut Pédagogique National, n° 36, 1969, 101 p., coll. « Recherches pédagogiques ».

Résultats de trois recherches complémentaires dans l'enseignement du français, susceptibles d'infléchir les programmes et les techniques pédagogiques en vigueur.

La première de François Ters, nous montre comment une étude statistique précise des fréquences d'emploi et de maîtrise des verbes peut et doit conduire, entre autre, à une refonte des programmes de conjugaison. Contrairement à l'usage, ce ne sont pas les verbes réguliers qui devraient être étudiés en premier lieu et avec le plus d'insistance, mais au contraire les verbes irréguliers.

La seconde de M. Michaux et de J. Sinoux donne le bilan complet de l'expérience d'enseignement programmé de la grammaire française entreprise sur 2 classes en 1965-1966 et étendue à d'autres établissements en 1966-1967 et dont les premiers résultats avaient paru dans le n° 32 du « Courrier de la Recherche Pédagogique ». Ce bilan fait ressortir, par une comparaison entre le groupe expérimental et le groupe témoin, d'une part l'efficacité de l'enseignement programmé et d'autre part l'importance du facteur psychologique dans la reconnaissance des fonctions grammaticales.

Cette étude, en nous indiquant dans quel sens il paraît souhaitable de modifier l'enseignement grammatical à l'école élémentaire pour lever les difficultés maintes fois signalées, devrait permettre d'établir des programmes mieux adaptés au niveau des élèves.

La 3^e recherche, effectuée par J. Carbonnel sur l'utilisation des gammes syntaxiques en 6^e et 5^e, ouvre des perspectives nouvelles en montrant comment l'usage des exercices structuraux et du laboratoire de langue peut également intéresser l'enseignement du français.

HONGRIE

HANZSEROS (Gy). — *Irodalomtanítás - pszichológiai nézőpontból* (L'enseignement de la littérature du point de vue psychologique). — In : *Köznevelés*, n° 20, 17 oct. 1969, pp. 7-9.

Les problèmes de l'éducation littéraire à la lumière des récentes découvertes de la psychologie et étudiés sur des exemples concrets.

PAYS-BAS

DAM (D. Van). — *Aan bestaan streektaalen is nog nooit aandacht geschonken* (On ne s'est encore jamais rendu compte de l'influence des langues régionales sur

es possibilités des enfants à l'école). — In : *Onderwys en Opvoeding*, n° 10, 1969, p. 215.

On prend en considération les différences d'emploi de la langue chez des enfants qui proviennent de milieux différents. On ignore l'influence des langues régionales.

VOS (J.J. de). — **Nog veel werk nodig om juist beeld te krygen van kindertaal** (il faut encore beaucoup de travail pour acquérir des idées justes concernant la langue des enfants). — In : *Onderwys en Opvoeding*, n° 10, 1969, p. 207.

Un groupe d'étudiants de l'Université d'Utrecht a, sous la direction du professeur V.D. Berg, entamé l'étude de la langue enfantine et a publié un rapport intitulé « Maîtrise active de la langue chez les enfants de 12 ans ». L'auteur se demande si l'on s'est suffisamment rendu compte de l'influence du milieu d'où proviennent les enfants.

TCHÉCOSLOVAQUIE

CHODERA (Radomir). — **K pojmu jazykoveho uciva v cizojazycnem vyučovani** (La notion de la matière d'enseignement dans l'étude des langues étrangères). — In : *Pedagogika*, n° 5, 1969, pp. 697-701.

L'enregistrement des notions, l'interprétation des connaissances acquises, la compréhension théorique de l'essence du problème, trois degrés du processus d'apprentissage d'une langue étrangère, analysés par l'auteur.

La problématique du but en relation avec la matière d'enseignement linguistique.

UNION SOVIÉTIQUE

POLJANSKAJA (G.A.). — **Ispol'zovanie proizvedenij zivopisl na zanjatsakh po literatüre** (Emploi des œuvres picturales dans les leçons de littérature). — In : *Srednee special'noe obrazovanie*, n° 10, oct. 1969, pp. 16-18.

La littérature considérée comme un des domaines de l'art. Son étude peut être illustrée par des œuvres d'art de domaines différents (peinture, cinéma, etc.). Ici exemples d'une œuvre littéraire (Eugène Onéguine) illustrée par la peinture.

6. MATHEMATIQUES.

ESPAGNE

APOLODORO. — **Centro de calculo de la universidad de Madrid** (Centre de calcul de l'université de Madrid). — In : *Gaceta Universitaria*, n° 131, nov. 1969, p. 18.

Ce centre de calcul est rattaché à un comité de gestion où figurent à la fois l'Université et l'entreprise I.B.M. Le centre comprend deux niveaux : le rez-de-chaussée comporte une salle des machines (calculatrices 7090 et 1401 de la 2^e génération) ; les bureaux et la bibliothèque sont installés à l'étage.

FINLANDE

Antti henttonen - matematiikan ja teknisten aineiden opetuksen nivelttäminen kansalaiskoulussa (Comment s'articule l'enseignement des mathématiques et des matières techniques à l'école primaire). — In : *Opettajain Lehti*, n° 44, 31 oct. 1969, pp. 10-12.

L'an dernier les programmes de l'école primaire ont été regroupés suivant quatre options différentes. Parmi ces options, se trouve l'option technique, objet de cet

article. Dans cette option quelles places, quelles articulations avec les autres matières ont les mathématiques et les travaux pratiques (de chimie, de physique, de mécanique, d'électricité, du métal, du bois) ?

FRANCE **La mathématique en sixième par ceux qui l'enseignent.** — In : Bulletin de l'Association des professeurs de mathématiques de l'enseignement public, 48^e année, n° 269-270, juil.-oct. 1969, 290 p.

Ce numéro, très complet, fait le point de la nature de la mutation intervenue dans l'enseignement des mathématiques en France : les objectifs de la réforme, les impératifs de la formation permanente des maîtres, les éléments de documentation, les perspectives de la réforme et les directions vers lesquelles il convient de s'orienter.

PAYS-BAS **BLY (Prof. Dr F. V.D.). — Wiskundeonderwys vanaf de kleuterleeftijd : een nog lang niet opgelost probleem** (Enseignement de la mathématique aux enfants : un problème dont on n'a pas encore trouvé la solution). — In : Onderwys en Opvoeding, n° 9, 1969, p. 180.

Mathématique - calcul. Mathématique - travail manuel (exemple de la boîte à mosaïque). Géométrie - découpages (exemple du poisson). Toute mathématique : une combinaison d'application, de résolution de problèmes et de jeu. Mathématique pour les enfants : un problème non résolu du point de vue mathématique, didactique et social.

GOFFREE (T.). — Verbetering wiskundeonderwys op de basisschool eist inzet van allen (L'amélioration de l'enseignement de la mathématique aux écoles de base exige la collaboration générale). — In : Onderwys en Opvoeding, n° 9, 1969, p. 173, numéro consacré à la modernisation de l'enseignement des mathématiques).

Le programme « mathématique » pour les classes passerelles de toutes les écoles de l'enseignement général continu (en vigueur depuis août 1968) reflète l'évolution de cet enseignement au niveau de base. Les mêmes principes doivent être appliqués à l'enseignement des enfants de 5 à 11 ans. Activités de la « Commission pour la modernisation du plan d'études des mathématiques ». Fondation d'un « Bureau pour l'élaboration des projets ».

7. PHILOSOPHIE.

CANADA **THIBAU (Roger). — L'enseignement de la philosophie au collège d'enseignement général et professionnel.** — In : Prospectives, vol. 5, n° 4, sept. 1969, pp. 213-219.

Dans les C.E.G.E.P., établissements d'enseignement pré-universitaire, l'enseignement philosophique est plus un élément de formation générale, une initiation à la méthode de pensée qu'une préparation de spécialiste.

AUSTRALIE

FENSHAM (P.J.). — **The place of science in general education** (La place des sciences dans l'enseignement général). — In : *Education News*, vol. 12, n° 5, oct. 1969, pp. 16-20, tabl.

Le problème de la place des sciences dans l'enseignement secondaire est récent, car en Australie, la généralisation de l'éducation secondaire est un phénomène qui remonte à quelques années seulement. La situation des sciences au niveau secondaire est peu brillante, tant du côté des enseignants que du côté des élèves. Dès la 3^e année, le nombre d'étudiants en sciences commence à diminuer pour atteindre un taux d'abandon de 66 % en 5^e année aussi bien chez les garçons que chez les filles. Quant aux professeurs, les plus qualifiés sont réservés aux classes terminales et jusqu'en 4^e année, l'enseignement scientifique est confié à des maîtres peu qualifiés et inexpérimentés. La pauvreté de l'enseignement scientifique dans les premières années incite les élèves à abandonner ces matières pour lesquelles ils ne se sentent pas préparés.

L'auteur envisage les améliorations que l'on pourrait apporter dans la structure et le contenu des programmes. A son avis la conception moderne des sciences comme un tout est une erreur : chacune représente une manière différente d'explorer et d'expliquer la nature. En imposant un programme de synthèse, on écarte de nombreux élèves qui auraient pu suivre l'une des voies de la science.

ÉTATS-UNIS

FRAENKEL (Jack R.), MAT NAUGHTON (Anthony H.), WALLEN (Norman E.), DURKIN (Mary C.). — **Improving elementary school social studies** (Amélioration des sciences sociales dans l'enseignement primaire). — In : *The elementary school journal*, vol. 70, n° 3, déc. 1969, pp. 154-163, bibliogr.

La désuétude des programmes actuels en sciences sociales est depuis longtemps dénoncée : le programme traditionnel méconnaît le monde non-occidental, ignore pratiquement les sciences du comportement, surestime la mémoire. Une révision de tout le curriculum de la 1^{re} à la 12^e classe est en cours. De nouveaux programmes ont été réalisés jusqu'à la 8^e classe sous la direction du professeur Taba. Ces nouveaux programmes mettent l'accent sur l'acquisition, la compréhension et l'usage correct d'idées et concepts plutôt que sur l'apprentissage des faits ; ils encouragent le développement de certaines méthodes de pensée en particulier l'examen des attitudes et des valeurs de chaque enfant, ils prévoient un contrôle continu des connaissances par le professeur et par l'élève lui-même.

Méthodes d'enseignement

BELGIQUE

AERTSENS (G.). — **Discussie oefeningen** (Exercices de discussion). — In : *Taalonderwijs*, n° 4, 1969, pp. 145-165.

Directives ministérielles concernant la place de la technique de discussion dans l'enseignement. Dialogue et discussion comme signe de démocratisation. Préparation par

celui qui conduit la discussion et ses collaborateurs. Travail d'équipe et répartition des tâches. Fonction du magnétophone. Diverses formes de discussion.

DANEMARK

PETERSEN (M.). — Hos os korer det hele pa hjul (Chez nous tout va comme sur des roulettes). — In : Folkeskolen, n° 24, 20 juin 1969, p. 1316.

La bibliothèque scolaire. Un centre de service pédagogique. Une nouvelle conception de la bibliothèque à l'école. La nécessité d'une grande flexibilité. Les activités libres.

FRANCE

Comment démarrer l'éducation nouvelle ? — In : Education et Gestion, n° 51, oct. 1969, 80 p.

Sous ce titre général, cette livraison comporte :

- un article de R. Cousinet consacré au « changement d'attitude » pédagogique que supposent en tout premier lieu l'introduction de l'éducation nouvelle, et la nécessité de substituer l'apprentissage de l'élève à l'enseignement donné par le maître ;
- une étude de L. Raillon, situant historiquement l'éducation nouvelle (sources, pionniers, situation et tendances actuelles) ;
- enfin, une véritable « fiche documentaire », donnant aux enseignants les renseignements pratiques et les conseils indispensables, ainsi qu'un exemple d'aménagement fonctionnel d'une classe.

C'est grâce à de telles publications qu'on peut éviter l'erreur trop répandue de ne prendre à l'éducation nouvelle que ses « procédés », ses techniques, en ignorant délibérément les principes qui l'inspirent.

Enseignement individuel et travail par groupes. — Paris, Institut Pédagogique National, 1969, 60 p., coll. « Cahiers de documentation », série pédagogique.

Sous le titre général « Pour une pédagogie d'éveil », l'I.P.N. publie une série de quatre cahiers de documentation, élaborés par Paul Maréchal :

- 1^{er} cahier : Enseignement individuel et travail par groupes,
- 2^e cahier : Les centres d'intérêt (à paraître),
- 3^e cahier : Les méthodes actives (à paraître),
- 4^e cahier : Les activités dirigées (à paraître).

On trouvera dans ce premier cahier un rappel des instructions officielles (cycle élémentaire et premier cycle du second degré), les données méthodologiques du travail individuel et du travail par groupes, les aspects principaux de leur emploi, leur intérêt pour l'élève et pour le maître, leur aspect complémentaire.

Une bibliographie complète cette publication, qui vient à son heure au moment où, en France, est instaurée la formule du tiers temps pédagogique.

MADAGASCAR

RAMJARAMANANA (A.). — Education, techniques d'éducation et recherche éducationnelle à l'école primaire (à Madagascar). — In : Rayonnement, bulletin de liaison de l'I.N.S.R.E.P., n° 5, 1969, pp. 6-15.

Ce qu'est et pourrait être l'éducation à l'école primaire : les conditions présentes sont très défavorables : classes surchargées (80 à 100 élèves), manque de personnel,

insuffisance de locaux, de bibliothèques, de matériel, énorme pourcentage d'enfants quittant l'école à la fin du C.E.2. Il paraît urgent de suivre l'enseignement d'une manière beaucoup plus systématique, en orientant les recherches en différents domaines tels que :

- l'histoire de l'éducation à Madagascar : les différents types d'écoles, leur rôle, leurs programmes et méthodes d'enseignement, leur évolution dans le temps ;
- la psychologie de l'enfant : le rythme de développement de l'enfant malgache, son comportement en classe ;
- la socio-économie et la psychologie sociale : place de l'école dans le milieu social, niveau d'aspiration des enfants et des parents, causes d'abstentéisme et de départ, coût de l'enseignement ;
- la pédagogie : matières à enseigner, manuels scolaires, méthodes et fins de l'éducation, rôle du maître.

Dans cette tâche, l'institut pédagogique malgache peut jouer un rôle très important s'il s'assure le concours des écoles primaires, des centres pédagogiques et des écoles normales ; il peut devenir à la fois un centre de recherche éducationnelle et un centre de formation des conseillers pédagogiques et des inspecteurs primaires.

SUÈDE **Den sammanträdande skolan** (L'école des conférences). — In : Skolvärlden, n° 29, 17 oct. 1969, p. 3.

La démocratie à l'école. Le grand nombre de réunions imposé aux enseignants et élèves. Le conseil des élèves. Les conditions de travail dans le nouveau lycée.

Gör skolan Lärarvänlig (Rendez la nouvelle école accueillante pour les enseignants). — In : Skolvärlden, n° 27, 3 oct. 1969, p. 3.

La révision des programmes du cycle supérieur de l'école de base. Le problème des conditions de travail des enseignants. La nécessité d'individualiser l'enseignement. Les matières d'orientation et les nouvelles méthodes.

Lärarbetet ändrar karaktär (Le travail d'enseignement change de caractère). — In : Skolvärlden, n° 27, 3 oct. 1969, p. 26.

Comment adapter les moyens audio-visuels aux mauvais élèves. L'individualisation de l'enseignement. La participation des élèves à la planification de l'enseignement.

TCHÉCOSLOVAQUIE **OPATA** (Rudolf). — **Poznamky k teorii mimotridni vychovy** (Quelques remarques à propos de la théorie de l'éducation en dehors des classes). — In : Pedagogika, n° 4, 1969, pp. 610-616.

Dans les systèmes pédagogiques modernes, une place de plus en plus importante est accordée à l'éducation en dehors des classes, mais assurée par l'école. Par rapport à une école traditionnelle, débitant des connaissances quelques heures par jour, le système d'éducation dispensée toute la journée représente une intensification importante de l'enseignement.

Il faut pourtant éviter des rapports trop étroits entre l'éducation en dehors de classes et l'enseignement proprement dit.

UNION SOVIÉTIQUE

ABOZIN (J.V.). — O vozmoznosti primenenija nepravil'nykh otvetov pri vyborocnom metode (Des possibilités d'utiliser les réponses fausses dans l'enseignement par la méthode parcellaire). — In : Srednee special'noe obrazovanie, n° 10, oct. 1969, pp. 20-22.

Défense de la méthode actuelle (parcellaire), processus conscient, fondé sur la connaissance de la morphologie et l'analyse sémantique (pour les langues). D'où importance de la cacographie. Opposition à la méthode globale. Méthode actuelle applicable à tous les domaines de l'enseignement.

ANTONOV (A.F.). — O pedagogičeskikh osnovakh normirovanija truda ucascikhsja (Bases pédagogiques pour l'établissement des normes du travail des élèves). — In : Srednee special'noe obrazovanie, n° 10, oct. 1969, pp. 25-28.

Exposé de quelques bases pédagogiques pour une bonne normalisation du travail des élèves (techniquement et pédagogiquement). Réserves. Méthodes.

KONDRATENKO (G.N.), ROZENBER (N.M.). — Obučajuscaja programma s adaptaciej po sloznosti (Programme d'enseignement avec adaptation selon la complexité). — In : Sovetskaja pedagogika, n° 9, sept. 1969, pp. 32-42.

Individualisation de l'enseignement grâce à l'utilisation des systèmes de base de programmation. Niveau de complexité du matériel d'enseignement. Programme expérimental à trois niveaux. Organisation et quelques résultats de l'expérience.

Technologie de l'enseignement

ESPAGNE

LA VEGA (Carlos de). — Las modernas técnicas de la enseñanza por correo (Les techniques modernes de l'enseignement par correspondance). — In : Gaceta universitaria, n° 131, nov. 1969, p. 16.

Nécessité d'une modernisation réelle. L'Etat doit favoriser l'expansion de ce système. De nouvelles techniques sont au service de nouveaux cours : le dernier en date est celui d'aviation. Présent et futur de l'enseignement par correspondance.

PAYS-BAS

JANSEN (H.M.M.). — Voor computerkunde moet plaats worden ingerulmd (Il faut donner une place à la connaissance des ordinateurs). — In : Onderwys en Opvoeding, n° 9, 1969, p. 193.

La connaissance de l'ordinateur a à peine fait son entrée dans notre enseignement. La place sociale des ordinateurs nécessite son enseignement dans les écoles, afin de développer des modèles de penser nouveaux et plus exacts, ainsi que le travail par équipe.

Recherches concernant la possibilité d'introduire cette branche dans l'enseignement de base.

TURKSMA (R.). — De closed circuit televisie ten dienste van de opleiding van onderwyzers en leraren (La télévision à circuit fermé au service de la formation des instituteurs et des professeurs). — In : Paedagogische studiën, n° 9, 1969, p. 433.

Dans l'enseignement, la télévision à circuit fermé n'a, jusqu'ici, qu'une fonction complémentaire, on ne s'en sert que rarement pour remplacer les enseignants. Pour la formation de ceux-ci, on l'emploie dans les universités de Groningue et d'Amsterdam, ainsi que dans les instituts : « Merwerode » à Dordrecht et « De Wylderbeek » à Venlo.

SUÈDE **UNGERMAN (H.). — Av - pa lärarhögskolorna** (Les moyens audio-visuels dans les écoles normales). — In : Skolvärlden, n° 32, 7 nov. 1969, p. 16.

Les moyens audio-visuels et la formation des maîtres. Comment apprendre à se servir de tous les nouveaux appareils. Les instructeurs en matière audio-visuelle.

TCHÉCOSLOVAQUIE **JAKES (Jan). — K problému základov kybernetiky v ucebnom plane gymnazia** (Le problème des éléments de cybernétique dans le plan d'enseignement de gymnases). — In : Jednotna skola, n° 7, 1969, pp. 581-593.

Les tendances de la science et de la technique actuelles et l'école. La substitution de la pensée systématique à la pensée substantielle. L'originalité intellectuelle de l'individu doit remplacer l'accumulation de connaissances.

La place de la cybernétique dans le système de sciences.

LEDVINKA (Frantisek). — Film v soustavé modernizované vvyuky (Le cinéma dans le système de l'éducation moderne). — In : Pedagogika, n° 4, 1969, pp. 581-593.

Le développement du cinéma scientifique a apporté des techniques nouvelles au cinéma didactique. Aujourd'hui, le trucage est employé surtout pour l'explication des notions abstraites ou des actions qui se déroulent simultanément dans l'espace et dans le temps. Les films didactiques tchécoslovaques se limitent actuellement à un enregistrement cinématographique utilisant différentes optiques, couleurs, son et le trucage bi-dimensionnel. On n'exploite pas assez des techniques spéciales (comme les prises de vue radioscopiques), les modèles spatiaux et les méthodes permettant l'expression des connaissances mathématiques.

MICHALICKA (M.). — III konference o kibernetice (3^e conférence sur la cybernétique). — In : Pedagogika, n° 4, 1969, Bratislava en 1969, pp. 628-631.

Les principaux comptes-rendus :

- 1) « La cybernétique et les problèmes de la direction du processus d'éducation et d'enseignement » ; les problèmes théoriques et méthodologiques de l'étude des conditions psychologiques de la direction rationnelle du processus pédagogique dans les conditions de l'enseignement scolaire.
- 2) « Le système d'information dynamique-condition principale de l'efficacité de l'enseignement » ; on déplore l'absence d'un système d'informations permettant à celles-ci de s'accroître sans déformations ou pertes et d'une structure de connaissances qui permettrait de s'orienter dans l'ensemble de phénomènes étudiés dans leurs inter-relations à tous les niveaux.

UNION SOVIÉTIQUE

DEMIDOV (A.I.). — Elementy programmirovaniša v zadnom obučeni (Éléments de programmation dans l'enseignement par correspondance). — In : Srednee special'noe obrazovanie, n° 10, oct. 1969, p. 23.

Difficultés pour juger le niveau des élèves. Les moyens habituels d'y parvenir ne sont pas suffisants. Expérience tentée : enquête programmée, avec ou sans machine. Méthode de contrôle.

ROMANOVA (N.N.). — Izgotovlenie tehničeskikh sredstv svoimi silami (Comment préparer soi-même les moyens techniques d'enseignement). — In : Srednee special'noe obrazovanie, n° 9, sept. 1969, pp. 26-27.

Expérience personnelle dans le cadre d'une école maternelle. Manque de moyens (magnétophones, films...) fournis par le gouvernement. Exemples de réalisation. Thèmes qui ont guidé le choix des matériaux. Utilisation.

Recherche et innovation pédagogiques

ÉTATS-UNIS

CAIN (Edwin), SAINT-PIERRE (Anne). — Swinging with mini-projects (la ronde des mini-projets). — In : American Education, vol. 5, n° 10, déc. 1969, pp. 5-8.

L'application à une petite échelle dans un district scolaire du Minnesota, des programmes d'innovation pédagogique recommandée par le Titre III de la loi sur l'enseignement élémentaire et secondaire. Les projets sont réalisés dans un secteur limité même s'ils ne concernent qu'un petit groupe d'étudiants, sur l'initiative de simples professeurs, grâce à l'assistance des services locaux d'enseignement qui ont engagé un « coordinateur » des projets spéciaux de pédagogie.

L'ambition des administrateurs est de donner aux enseignants une occasion de mettre leurs idées à l'épreuve. Ainsi un programme de mathématiques modernes a été expérimenté dans le premier cycle secondaire pour un groupe d'élèves. Des programmes sont adaptés au niveau de chaque élève après que celui-ci ait passé des pré-tests. Lorsqu'un élève a terminé tout le cours de sa classe, il peut s'engager dans une étude « avancée » qui lui permet de se préparer aux cours supérieurs.

RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE ALLEMANDE

BAUER (G.). — Opyt organizacii eksperimental'nykh issledovanii (Tentative d'organisation des recherches expérimentales). — In : Sovetskaja Pedagogika, n° 10, oct. 1969, pp. 118-124.

Recherches à différents niveaux : expériences du travail des maîtres sur des programmes précis. Exemples. Développement des facultés intellectuelles à l'école primaire. Recherche générale sur l'enseignement programmé. Résultats du travail de recherche et efficacité des méthodes de recherche.

RÉPUBLIQUE FÉDÉRALE ALLEMANDE

HAEBERLIN (U.). — Empirische Forschung und Schulreform (Recherche empirique et réforme scolaire). — In : Die deutsche schule, 61^e année, cahier 10, oct. 1969, pp. 605-619.

Notre société souhaite la démocratisation de l'enseignement, c'est-à-dire attirer à la culture le plus grand nombre possible des couches sociales qui jusqu'ici n'y avaient

pas accès. En fait, elle s'y prend curieusement ! Par la recherche empirique elle essaie de déterminer les conditions dans lesquelles l'enseignement donné peut être le plus efficace. Mais de quel enseignement s'agit-il ? Là est le problème. C'est en fait un enseignement de classe tout à fait étranger à la culture dans laquelle baignent les classes populaires. Adapter les méthodes au nouveau public ne suffit pas. Il faut des réformes plus profondes, celles du contenu et des buts. C'est alors seulement qu'on pourra parler de réforme scolaire. Cette décision « politique » étant prise, la recherche empirique deviendra fructueuse, on ne tournera plus en rond en déployant des prodiges d'ingéniosité pour intégrer une frange de « défavorisés » dans la culture « bourgeoise » traditionnelle.

Psycho-pédagogie

FINLANDE **Kasvatustietellijä nyky yhtelskunnassa** (Le pédagogue dans la société actuelle). — In : Opettajain Lehti, n° 47, 21 nov. 1969, pp. 16-17.

Rapport sur le séminaire des pédagogues finlandais qui s'est tenu à Helsinki en novembre 1969. Quelles sont les charges du pédagogue dans le développement actuel de la nouvelle organisation des études ?

Le pédagogue est un spécialiste de l'institution de l'éducation nationale. Il développe la collaboration des établissements d'enseignement, des corps professoraux et des étudiants. Il dirige les choix des étudiants, des études. Il élabore et dirige les cours de perfectionnement des professeurs.

HONGRIE **HERMANN (A.). — Az ovodai oktatás didaktikájához : a motiváció** (Sur la didactique de l'enseignement dans les écoles maternelles, la motivation). — In : Pedagógiai Szemle, n° 7-8, juil.-août 1969, pp. 581-593.

Les principes fondamentaux de la didactique de l'enseignement dans les maternelles hongroises. L'emploi des tests, des examens de contrôle.

RÉPUBLIQUE FÉDÉRALE ALLEMANDE **EDELMANN (W.). — Schulfähigkeit und Schulfähigkeitstests** (Maturité scolaire et tests de maturité). — In : Schule und Psychologie, 16^e année, n° 10, 1969, pp. 289-295.

Il serait souhaitable que les enfants soient scolarisés de bonne heure (5 ans, dernière limite). Ceux qui proviennent d'un milieu socio-culturel défavorisé pourraient rattraper leur déficit verbal. L'enfant n'entrerait à l'école primaire que lorsqu'il serait mûr, moment détectable par l'observation du comportement et le test de maturité. L'école primaire devrait être différenciée pour tenir compte de la variété et du degré des talents.

A l'heure actuelle le degré d'intelligence de l'enfant et ses motivations sont de plus sûrs garants de succès à l'école primaire que les tests de maturité.

TCHÉCOSLOVAQUIE

LANGER (Stanislav). — *Zakladni psychologické problémy vzdelateľnosti* (Les problèmes psychologiques principaux de l'éducabilité). — In : *Pedagogika*, n° 4, 1969, pp. 553-569.

Est-il possible de prévoir l'évolution future d'une personne, si l'on en connaît certaines conditions ainsi que l'état actuel de cette personne ?

Pour cela, on peut établir des modèles généraux des relations entre les manifestations symptomatologiques et leurs causes. Ensuite, on peut établir les rapports entre ces symptômes et l'évolution ultérieure. Ainsi on pourrait aboutir à déterminer le degré d'influence des facteurs pédagogiques.

SINGLE (Frantisek). — *IV - kongres evropské spolecnosti pro srovnávací pedagogiku* (Le IV^e congrès de la société européenne pour la pédagogie comparée). — In : *Pedagogika*, n° 5, 1969, pp. 779-785.

Le congrès eut lieu du 3 au 6 juin 1969 à Prague.

Son sujet était les changements et le développement du contenu de l'enseignement dans les classes terminales des écoles secondaires en Europe.

Les questions des réformes d'enseignement, des horizons nouveaux de la formation intellectuelle, de l'importance des sciences nouvelles et des facteurs sociaux furent au centre des débats.

UNION SOVIÉTIQUE

ANANJEV (B.G.). — *Intellectual'noe razvitie vzroslykh ljudej kak karakteristika obucaemosti* (Développement intellectuel des adultes comme caractéristique d'éducabilité). — In : *Sovetskaja Pedagogika*, n° 10, oct. 1969, pp. 48-56.

Conception moderne psycho-physiologique de la maturité de l'adulte. Présentation d'idées et de résultats provisoires d'études collectives menées sous la direction de l'auteur. Pour plus de détails consulter l'ouvrage de l'auteur : « Psychologie théorique et appliquée à l'Université de Léninegrad ».

BALJASNAJA (L.K.). — *Soversenstvovat' naucnoe rukovodstvo processom vospitanija vskole* (Parfaire le système directif scientifique par le processus d'éducation à l'école). — In : *Sovetskaja pedagogika*, n° 10, oct. 1969, pp. 3-10.

Théorie pour une amélioration de la pédagogie en U.R.S.S. Attention portée sur l'éducation idéologique, sur le développement de l'individualité de l'élève. Critique de la situation actuelle de la pédagogie dans les écoles. Besoin impératif de collaboration entre recherche théorique et pratique. Solution proposée : amélioration du système directif par le processus d'éducation. Formation des maîtres. Indications sommaires pour l'organisation d'une pédagogie directive dans les activités scolaires et extra-scolaires.

PETROV (J.I.), **STEPANOVA** (E.I.). — *Osobnosti vzaimosvjazej intellektual'nykh funkcij v period rannej vsroslosti* (Particularité des inter-relations des fonctions intellectuelles dans la première période de l'âge adulte). — In : *Sovetskaja Pedagogika*, n° 10, oct. 1969, pp. 58-67.

Sur la base des hypothèses de Ananjev et de Bygotskij, description de la structure de la mémoire, de l'attention et de la pensée et leurs inter-relations dans la structure

de l'intellectualisme dans la première période de l'âge adulte (18-21 ans). Analyse des fonctions psychiques et intellectuelles. But : trouver les conditions optima d'un enseignement pour adultes.

Ecole et société - Problèmes de la jeunesse

ÉTATS-UNIS

COHEN (Nathan E.). — **The University and social change** (L'université et le mouvement social). — In : *School and Society*, vol. 97, n° 2321, déc. 1969, pp. 479-484, bibliogr.

Un mouvement « anti-intellectualiste » apparaît dans la population déçue par l'élite qui n'a su apporter que le progrès technique et non le progrès humain. Selon la philosophie courante, le rôle de l'université est de transmettre d'une génération à l'autre les connaissances supérieures. Sur le plan des sciences sociales, ce rôle n'a pas été rempli.

Les institutions d'enseignement supérieures ont reflété les transformations politiques économiques et sociales depuis l'époque pré-industrielle et pré-urbaine. Elles doivent maintenant s'adapter aux besoins d'une société post-industrielle dont la préoccupation majeure n'est plus la productivité. Les valeurs de l'individualisme et de la compétition cèdent le pas à celles de la coopération, de l'interdépendance, de la planification. Le progrès de la science ayant apporté des complications, des angoisses nouvelles, les hommes ressentent plus que jamais le besoin de connaître les finalités de la société et le fondement de ses institutions.

Dans le domaine des sciences humaines le chercheur doit orienter ses recherches vers la résolution de problèmes actuels, tels que la crise urbaine par exemple.

Les troubles dans l'enseignement secondaire.

Deux graves problèmes, d'ailleurs interdépendants, préoccupent actuellement tous les éducateurs de lycée : l'agitation à l'intérieur des établissements ; le taux élevé du « déchet » scolaire (les « dropouts »).

Dans les zones urbaines les trois quart des établissements connaissent de graves incidents assortis de bagarres entre lycéens, de manifestations. Le nombre de ces incidents dépasse maintenant celui du niveau universitaire. Ce fait est d'autant plus inquiétant que les réactions des adolescents sont plus spontanées et plus désordonnées donc incontrôlables. Il en résulte un danger moral et même physique croissant dans les écoles. Le D^r Anrig, du ministère de l'Education a dirigé des recherches sur des groupes d'élèves et de professeurs dans des foyers de contestation. Les causes de désordre invoquées ont été les antagonismes raciaux, les agents externes d'agitation (les mass media), la révolte adolescente aggravée par une absence de respect pour les professeurs. Les principaux remèdes que le D^r Anrig préconise sont : une vie moins enrégimentée, moins passive au lycée et des programmes rénovés qui tiennent compte des intérêts actuels des jeunes.

Le pourcentage de déperdition en cours d'études secondaires est d'environ 22 % : plus d'un élève sur cinq abandonne ainsi le lycée avant la fin des études secondaires : l'élève fait l'école buissonnière de plus en plus fréquemment, finalement il cesse de suivre les cours et s'intègre dans une bande de jeunes délinquants.

Un plan national de prévention de cet abandon scolaire financé par le gouvernement

fédéral a permis d'effectuer des recherches sur les causes et les symptômes précurseurs de l'absentéisme. Il semble que les élèves abandonnent l'école parce qu'ils se sentent prisonniers, non intégrés dans le cadre scolaire par suite de conditions intellectuelles, financières ou familiales, trop défavorables. L'évolution de l'attitude de l'élève est caractéristique : à un certain niveau l'attention et l'intérêt de l'adolescent baissent sensiblement et celui-ci commence à redoubler une classe. L'écart avec les camarades ayant le même âge et la même maturité physiologique que lui s'accroît. Il en résulte un sentiment d'inadaptation, un rejet de tout ce qu'apportent l'école, les professeurs et une agressivité perturbatrice.

Dans plusieurs districts scolaires, différents programmes spéciaux ont été mis en œuvre pour combattre cette situation. Dans ces programmes trois conditions sont modifiées, améliorées, pour tenter de reconquérir la confiance des adolescents :

- les rapports élève-professeur,
- l'environnement scolaire, c'est-à-dire le cadre dans lequel on travaille,
- le contenu du programme. Certains programmes comportent des heures d'apprentissage dans des entreprises avec une rémunération, ce qui assure aux jeunes quelque argent et diminue la tentation de la délinquance.

Si les programmes préventifs sont couronnés de succès, ils permettront peut-être de rénover les conditions et les modes d'enseignement pour la totalité des élèves, pour une meilleure intégration de l'école dans la société.

Références :

- SCHREIBER (Daniel). — 700 000 dropouts (700 000 abandons). — In : American Education, vol. 4, n° 6, Juin 1968, pp. 5-7.
- RUSSEL (Kenneth). — Stay in school (Rester à l'école). — In : American Education, vol. 4, n° 6, Juin 1968, pp. 9-14.
- ANRIG (Gregory R.). — Troubles in the High School (Les troubles dans les lycées). — In : American Education, vol. 5, n° 8, oct. 1969, pp. 2-4.
- KRUGER (Stanley W.). — They don't have to drop out (Ils ne doivent pas abandonner). — In : American Education, vol. 5, n° 8, oct. 1969, pp. 6-9.
- HICKS (J.B.). — All's calm in the crow's nest (Tout va bien pour la nichée). — In : American Education, vol. 5, n° 8, oct. 1969, pp. 9-10.

FRANCE L'école, nouveau milieu de vie. — Paris, Armand Colin - Bourrellet, 1969, 48 p., coll. « Les Cahiers de l'École et la vie », n° 1.

Un groupe de professeurs a rédigé ce « cahier » pour tenter de décrire la vie d'une école comme les autres, et pourtant pas tout à fait semblable puisqu'elle appartient à un groupe expérimental. Mais c'est sans doute parce que la « rénovation pédagogique » entreprise concerne la totalité de l'école, qu'elle est organisée sous la responsabilité d'une équipe complète, maîtres et inspecteur réunis, que ce témoignage prend toute sa valeur.

Les instituteurs liront ce cahier avec intérêt ; application du tiers-temps, classes en coopératives, conseils de classe, club, collaboration avec les parents, constitution de l'équipe pédagogique, modification des rapports hiérarchiques qu'elle entraîne : tous ces thèmes sont en effet au premier rang des préoccupations actuelles des éducateurs.

HONGRIE CSETE (J.). — A fizikai dolgozók gyermekei (Les enfants des travailleurs manuels). — In : Köznevelés, n° 18, 19 sept. 1969, pp. 5-6.

La situation défavorable en matière d'études pour les élèves hongrois d'origine ouvrière et paysanne. Les causes de cette situation et les possibilités d'y remédier.

ITALIE **GALLI (N.). — Verso un nuovo concetto d'autorità parentale** (Vers un nouveau concept d'autorité parentale). — In : *Orientamenti pedagogici*, n° 5, sept.-oct. 1969, pp. 1067 à 1095.

Etude sur les modalités concrètes de l'exercice de l'autorité des parents, dans le contexte de la société industrielle. Quelles sont les valeurs qu'ils privilégient et les buts qu'ils veulent atteindre. Une fois trouvées les normes essentielles de la pédagogie familiale, on pourra mieux évaluer le déséquilibre entre l'évolution de la société et la capacité des parents à mieux comprendre les exigences des jeunes.

SUÈDE **ASBRINK (E.). — Lärarkären är utsatt för en hetsjakt** (Le corps enseignant est traqué). — In : *Skolvärlden*, n° 35, 5 déc. 1969, p. 16.

La loi de la jungle dans l'enseignement. La pression actuelle sur le corps enseignant. Les problèmes de discipline dans l'école actuelle.

Kliniker, fritidsaktiviteter, ämnesval efter förmåga underlättar skolarbetet (Des cliniques, les loisirs et le choix des matières selon les aptitudes facilitent le travail scolaire). — In : *Skolvärlden*, n° 36, 19 déc. 1969, p. 6.

Le contact entre l'école et les parents. Les « cliniques » pour les élèves présentant des difficultés dans le travail scolaire. Comment organiser les loisirs des élèves. La différenciation des élèves.

TCHÉCOSLOVAQUIE **KACANI (Vladislav). — Vztahy jednotlivca a kolektivu v súčasných spoločenských podmienkach** (Les relations entre l'individu et la collectivité dans les conditions sociales actuelles). — In : *Pedagogika*, n° 4, 1969, pp. 491-500.

A l'époque actuelle, l'éducation vers le collectivisme s'effectue dans des conditions complexes, caractérisées par l'approfondissement des contradictions entre la conscience individuelle et la conscience collective, où l'accent est mis sur la diversité de manifestations individuelles des hommes. Le but de l'éducation collectiviste doit être le plus grand développement de ceux des aspects de la personnalité de l'élève, où se reflète l'essence sociale des motivations de l'individu. L'école doit ainsi assurer une adaptabilité sociale optimale des élèves.

PSTRUZINOVA (Jaroslava). — Symposium o duševním zdraví mládeže (Symposium sur la santé mentale de la jeunesse). — In : *Pedagogika*, n° 4, 1969, pp. 627-628.

Le symposium a fait le point de différents problèmes concernant la psychiatrie (alcoolisme, déviations sexuelles, suicide, toxicomanie, délinquance) et l'hygiène mentale (la maturité des enfants et l'intensité du travail que l'on exige d'eux, l'adaptabilité sociale, besoins et intérêts des jeunes).

La confrontation des psychiatres avec des pédagogues a permis de déceler la différence de leurs critères, les premiers ayant à l'esprit l'équilibre propre de l'enfant, les seconds jugeant selon les critères de la discipline scolaire et de toute une conception didactique.

UNION SOVIÉTIQUE

AL'BIČKAJA (A.P.), KOLESNIKOV (J.S.), PUBIN (B.G.). — *Studentskij kollektiv i formirovanie licnosti specialista* (Le collectif étudiant et la formation de la personnalité du spécialiste). — In : *Sovetskaja pedagogika*, n° 10, oct. 1969, pp. 68-78.

Etude de l'activité du collectif étudiant. Grande importance de la vie collective chez l'étudiant. Etude des différents groupes d'étudiants. Organisation des groupes. Place de l'individu dans le groupe.

Rendement de l'éducation

HONGRIE

WELKER (O.). — *Miert morzsolodnak le ?* (Pourquoi les abandons en cours d'études ?). — In : *Köznevelés*, n° 17, sept. 1969, pp. 11-14.

Analyse des causes pédagogiques, sociales et psychologiques du phénomène dit « abandon en cours d'études ». Tableaux.

RÉPUBLIQUES FÉDÉRALE et DÉMOCRATIQUE ALLEMANDES

ANWEILER (O.). — *Probleme eines Leistungsvergleichs der Bildungssysteme in der Bundesrepublik und der P.D.R.* (Les problèmes que pose la comparaison de rendement entre les systèmes scolaires de la République fédérale et la République démocratique allemandes). — In : *Bildung und Erziehung* (Düsseldorf), 22^e année, cahier 4, juil.-août 1969, pp. 241-253.

Les comparaisons d'ordre sociologique et économique sont plus faciles à établir que celles d'ordre culturel et pédagogique.

La République démocratique allemande cherche plus que la République fédérale allemande à promouvoir les enfants de travailleurs, mais elle n'y parvient pas toujours. Son effort est surtout remarquable jusqu'à la fin de l'école moyenne (16 ans). Ensuite la proportion de bacheliers et d'étudiants devient comparable à celle de la République fédérale allemande.

En République démocratique, les rapports entre les besoins de l'industrie et la formation des jeunes sont régularisés par l'Etat. La formation des jeunes tient mieux compte des exigences de la « révolution technico-scientifique » (formation aux professions de base), en particulier de celle des apprentis. Du point de vue culturel et pédagogique, on peut seulement faire quelques remarques. L'enseignement mathématique-scientifique tient une plus grande place, ainsi que l'enseignement technique (formation polytechnique). L'enseignement de l'allemand revêt la même valeur. Par contre l'enseignement des langues y a une importance moindre. Il n'y a pas d'enseignement religieux dans les écoles primaires.

Les objectifs idéologico-politiques sont nettement affirmées et visent une société unifiée et sans conflit. « L'idéologie socialiste » pénètre tous les domaines de la vie sociale.

La République fédérale allemande valorise les principes démocratiques, mais développe l'esprit critique et admet la pluralité d'opinions.

SUÈDE

Studiesvaga elever måste undervisas i små grupper (Les mauvais élèves doivent avoir un enseignement en groupe). — In : Skolvärlden, n° 35, 5 déc. 1969, p. 14.

Le problème particulier des mauvais élèves dans les classes non différenciées. Les possibilités d'individualisation dans les grandes classes. Comment adapter les cours théoriques aux élèves ayant surtout des aptitudes pratiques.

UNION SOVIÉTIQUE

BUDARNIJ (A.A.). — Problemy sovsernstvovanija sistemy peregoda ucascikhsja (Problèmes posés par le perfectionnement du système de progression des élèves). — In : Sovetskaja pedagogika, n° 9, sept. 1969, pp. 21-31.

Description des résultats des recherches effectuées depuis 1957 jusqu'à nos jours, dans le but de déterminer les relations entre le système adopté de progression des élèves (passage de classe en classe) et le système de redoublement, de sélection.

MIKABERIDZE (A.A.). — Opredelenie effektivnosti vospitatel'noj raboty (Détermination de l'efficacité du travail d'éducation). — In : Srednee special'noe Obrazovanie, n° 10, oct. 1969, pp. 45-49.

Problème de l'efficacité de l'enseignement. Nécessité de déterminer les critères d'un enseignement réussi. Il faut les chercher dans les expressions psychologiques de l'individu (exemples). Méthodes d'investigation prises à la psychologie, la sociologie et la pédagogie.

Planification

AMÉRIQUE LATINE

GRACIARENA (Jorge). — Desarrollo, educacion y ocupaciones tecnicas (Développement, éducation et travaux techniques). — In : America Latina, 12^e année, n° 1, pp. 17-40.

L'auteur étudie de quelle manière la demande du marché du travail — influencée à son tour par la qualité et la fréquence d'emploi des techniques de production, le degré et le rythme de développement, et l'autonomie technologique et économique — se reflète sur l'éducation.

Constructions scolaires

SUÈDE

Oppnare och mer flexibla skolor (Des écoles plus ouvertes et plus adaptables). — In : Skolvärlden, n° 32, 7 nov. 1969, p. 6.

Comment rendre les bâtiments scolaires flexibles. Une nouvelle philosophie de la construction. La participation des enseignants à la construction des écoles.

CDU 371.302
LEG

LEGRAND (Louis). — *L'Education nouvelle et ses ambiguïtés.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 11, avril-mai-juin 1970, p. 5.

L'éducation nouvelle est aussi vieille que l'éducation traditionnelle. Mais, pensée et exprimée dans la contestation, elle s'accommode mal d'une reconnaissance officielle. Caractéristiques et apports de l'éducation nouvelle. Il semble que les fins traditionnelles de l'éducation démocratique ne sont en rien dépassées, seule, sa technique ne répond pas à ses finalités.

CDU 37.015.4
MOL

MOLLO (Suzanne). — *Transformations et résistances des modèles éducatifs dans l'enseignement élémentaire.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 11, avril-mai-juin 1970, p. 12.

En tant qu'instrument d'acculturation, l'institution scolaire participe à la transmission et, même dans sa résistance, à la transformation des connaissances et des systèmes de valeurs d'une société. Les modèles éducatifs sont des médiateurs entre l'école et la société, d'une part, le maître et l'élève d'autre part. Ils correspondent à des aspirations plus profondes de l'homme à la recherche de son unité et de son idéal.

CDU 377.8
REP

REPUSSEAU (Jean) et FAUQUET (Maurice). — *Une expérience-pilote de formation des maîtres au Québec.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 11, avril-mai-juin 1970, p. 20.

Expérimentation au Centre-pilote de l'Université Laval, du projet « R.E.P.E.R.E.S. » dont les objectifs consistaient, à court terme, à faire participer les formateurs de maîtres à l'élaboration de programme de formation en leur laissant la responsabilité; à moyen terme, à rénover, dans les meilleures conditions, le style des écoles normales en développant les méthodes actives.

UDC 371.302
LEG

LEGRAND (Louis). — *New education and its ambiguity.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 11, April-May-June 1970, p. 5.

New education is as old as traditional education. But, as thought and experienced in the « contestation », it has some difficulties to get an official recognition. Characteristics and contributions of new education. It appears in fact that the traditional aims of democratic education are not at all overtaken : the difference is in the techniques, not in the aims.

UDC 37.015.4
MOL

MOLLO (Suzanne). — *Transformations and resistances of educational patterns in elementary education.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 11, April-May-June 1970, p. 12.

As an instrument of acculturation, educational institutions play a part in the transmission and, even when they resist, in the transformation of knowledge and systems of values in a society. Educational patterns are mediators between school and society, on one hand, teacher and pupil on the other. They are related to deeper human aspirations towards unity and ideal.

UDC 377.8
REP

REPUSSEAU (Jean) and FAUQUET (Maurice). — *A pilot-experiment of teachers training in Quebec.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 11, April-May-June 1970, p. 20.

Experimentation at the Pilot-Centre of Laval University of the project « R.E.P.E.R.E.S. » whose aims were, in a next future, getting the participation of teachers who train teachers to the elaboration of a training programme with full responsibility; later on, the aims were renovating, in the best conditions, the style of training schools by the development of active methods.

CDU 371.302
LEG

LEGRAND (Louis). — *La nueva educación y sus ambigüedades.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 11, abril-mayo-junio 1970, p. 5.

La nueva educación es tan vieja como la tradicional. Pero pensada y experimentada en la « contestación », se acomoda mal a su reconocimiento oficial. Características y aportaciones de la nueva educación. Al parecer, los fines tradicionales de la educación democrática no son en modo alguno superados, solamente su técnica no responde a sus finalidades.

CDU 37.015.4
MOL

MOLLO (Suzanne). — *Transformaciones y resistencias de los modelos educativos en la enseñanza elemental.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 11, abril-mayo-junio 1970, p. 12.

En cuanto a instrumento de cultura, la institución escolar participa a la transmisión, y a pesar de su resistencia, a la transformación de los conocimientos y de los sistemas de valores de una sociedad. Los modelos educativos son mediadores entre la escuela y la sociedad, por un lado, y maestro y alumnos por otro. Y corresponden a unas aspiraciones más profundas del hombre a la búsqueda de su unidad y de su ideal.

CDU 377.8
REP

REPUSSEAU (Jean) y FAUQUET (Maurice). — *Una experiencia piloto para la formación de los maestros en Quebec.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 11, abril-mayo-junio 1970, p. 20.

Experimentación en el Centro Piloto de la Universidad Laval, del proyecto « R.E.P.E.R.E.S. » cuyos objetivos consistían, en que los formadores de maestro participasen a corto plazo a la elaboración del programa de formación dejándoles la responsabilidad de ello ; y a plazo más largo, a la renovación del estilo de las escuelas normales desarrollando, en las mejores condiciones, los metodes activos.

371.302
ЛЕГ

ЛЕГРАН (Луи). — *Новое образование и его двусмысленность.* Из: *Ревю Фрасез де подагожи*, № 11, апрель, май, июнь 1970 г., стр. 5.

Новое образование столь же старо, как и традиционное. Но, обдуманное и экспериментированное в спорах и оспариваниях, оно плохо приспособляется к официальному признанию. Характеристика и вклад в науку в новом образовании. Кажется, что конечные цели демократического образования ни в чем не превышены, только его техника не отвечает его конечной цели.

УДК 37.015.4
МОЛ

МОЛЛО (Сузанна). — Трансформация и сопротивление образовательных моделей в элементарном образовании. — Из: Ревю франсез де педагожи, № 11, апрель, май, июнь 1970 г., стр. 12.

Как орудие внесения культуры школьное учреждение участвует в передаче и даже в сопротивлении, в трансформации знаний и в ценностях общества. Образовательные модели являются посредниками между школой и обществом, с одной стороны, между преподавателем и учеником с другой. Они соответствуют более глубоким запросам и требованиям человека в поисках своего единства и идеала.

УДК 377-8.
РЕП

РЕПЮССО (Жан) и ФоКЭ (Морис). — Путеводительный опыт формирования преподавателей в Квебеке. — Из: Ревю франсез де педагожи, № 11, апрель, май, июнь 1970 г., стр. 20.

Испытания в Центре-Пилоте в университете Лавал проекта «R.E.P.E.R.E.S.» дать форматорам преподавателей в короткий срок возможность участвовать в составлении программ формирования, предоставляя им ответственность и в средний срок обновить в наилучших условиях стиль педагогических школ, развивая активные методы.

Comité de rédaction

- MM. Henri CANAC, *sous-directeur de l'École 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.*
Michel DEBEAUVAIS, *professeur associé de sciences de l'éducation au Centre universitaire expérimental de Vincennes.*
André de PERETTI, *directeur d'études à l'Institut national d'administration scolaire.*
Gilles FERRY, *maître-assistant de sciences de l'éducation à la Faculté des lettres et sciences humaines de Nanterre.*
Roger GRANDBOIS, *inspecteur général de l'Instruction publique.*
René GUILLEMOTEAU, *sous-directeur à l'Institut pédagogique national.*
M^{me} Viviane ISAMBERT JAMATI, *chargée de recherche au Centre national de la recherche scientifique.*
MM. Robert LAVAUX, *directeur du Centre régional de documentation pédagogique de Dijon.*
Joseph LEIF, *inspecteur général de l'Instruction publique.*
Jean-François LE NY, *professeur de psychologie au Centre universitaire expérimental de Vincennes.*
Joseph MAJAUULT, *directeur-adjoint de l'Institut pédagogique national.*
Antoine PROST, *chargé d'enseignement à l'U.E.R. de lettres et sciences humaines d'Orléans-La Source.*
Georges SNYDERS, *professeur de sciences de l'éducation à la Sorbonne.*
Jean VALERIEEN, *inspecteur d'académie, chef de département à l'Institut pédagogique national.*
Jean VIAL, *maître de conférences à la Faculté des lettres et sciences humaines de Caen.*

Rédacteur en Chef
Chefs de rubrique

Secrétaire de rédaction

- M. Louis LEGRAND, *directeur de recherche à l'Institut pédagogique national.*
M^{me} Olga WORMSER-MIGOT, *chef de division à l'Institut pédagogique national.*
M. Jean HASSENFORDER, *chef de section à l'Institut pédagogique national.*
M^{lle} Suzanne AUDEBERT, *documentaliste à l'Institut pédagogique national.*

