

REVUE
FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE

N° 12 - JUILLET - AOUT - SEPTEMBRE 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 CRESPIEN, directeur de l'Éducation 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 - Etranger 34 F**

Prix du numéro : **8 F - Fco 8,50 F**

Rédaction : INSTITUT PÉDAGOGIQUE NATIONAL, 29 rue d'Ulm, 75 PARIS-5

Abonnement : S.E.V.P.E.N., 13 rue du Four, 75 PARIS-6 - Tél 326-36-92

Vente au numéro : dans les Centres Régionaux et Départementaux
de Documentation Pédagogique

(liste des adresses en p. 3 de couverture)

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° 12 - JUILLET - AOUT - SEPTEMBRE 1970

INSTITUT PÉDAGOGIQUE NATIONAL

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



**Comité
de rédaction**

Rédacteur en Chef

Chefs de rubrique

Secrétaire de rédaction

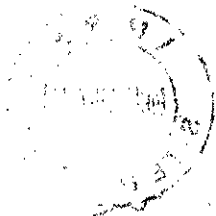
- MM. Henri CANAC, *sous-directeur de l'Ecole normale supérieure de Saint-Cloud.*
René CERCELET, *directeur du Centre national de télé-enseignement.*
Pierre CHILOTTI, *inspecteur général de l'Instruction publique, directeur de l'Institut pédagogique national.*
Henri CORMARY, *inspecteur d'académie, chef de département à l'Institut pédagogique national.*
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 de 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 MAJULT, *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 VALERIEU, *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.*

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.*



PREMIERE PARTIE

André Mareuil	Quelques réflexions sur la formation littéraire de la jeunesse	p. 5
Bernard Roux	L'éducation permanente	p. 18
Lucette Chambard	Opération « jeunes maîtres » France-Québec 1969-1970	p. 28

DEUXIEME PARTIE

	Notes critiques	p. 36
	Notes bibliographiques	p. 57
	A travers l'actualité pédagogique	p. 66

PREMIERE PARTIE

1. Les dispositions de la présente loi s'appliquent aux personnes physiques et morales qui exercent une activité professionnelle ou commerciale.

2. Les dispositions de la présente loi s'appliquent aux personnes physiques et morales qui exercent une activité professionnelle ou commerciale.

3. Les dispositions de la présente loi s'appliquent aux personnes physiques et morales qui exercent une activité professionnelle ou commerciale.

4. Les dispositions de la présente loi s'appliquent aux personnes physiques et morales qui exercent une activité professionnelle ou commerciale.

5. Les dispositions de la présente loi s'appliquent aux personnes physiques et morales qui exercent une activité professionnelle ou commerciale.

QUELQUES REFLEXIONS SUR LA FORMATION LITTÉRAIRE DE LA JEUNESSE

Dans un précédent article (1), nous avons tenté de retracer schématiquement « l'évolution des programmes de français dans l'enseignement du second degré depuis un siècle (1872-1967) ». Notre conclusion, c'était, évidemment, que le temps est venu de faire du neuf, car les programmes de 1962-1967 n'ont fait que replâtrer un édifice ancien qui ne convient plus à notre temps.

Chacun sait qu'une Commission de réforme de l'enseignement du français vient d'être mise en place par le ministre (17 mars 1970). M. Olivier Guichard a chargé M. Pierre Emmanuel, désigné comme président, de lui faire des propositions s'étendant du début de l'âge de la scolarité obligatoire aux cycles (court et long) de l'enseignement du second degré.

Autres événements marquants de ces derniers mois, des suggestions ont déjà été diffusées. Une commission, présidée par M. l'inspecteur général Rouchette, a établi un « Projet d'instructions pour l'enseignement élémen-

taire » (2). D'autre part, l'Association française des professeurs de français — de la maternelle à l'Université — a rédigé des « Propositions pour une rénovation de l'enseignement du français » (3). Ce texte, connu sous le titre de « Manifeste de Charbonnières » (du nom du château où se sont réunis les délégués de l'A.F.P.F.), apparaît déjà comme une contribution majeure à la cause du renouveau des études littéraires en France, tandis que le projet Rouchette définit les principes linguistiques sur lesquels fonder ces études à l'école élémentaire.

Nous nous proposons surtout ici, quant à nous, beaucoup plus modestement, de formuler quelques réflexions sur le choix des œuvres littéraires à inclure dans les programmes de l'enseignement élémentaire et du second degré. Nous n'aborderons donc qu'un point du large programme confié par M. Guichard à la Commission de réforme, laquelle devra s'occuper des étapes et des méthodes de la progression des acquisitions linguistiques, du rôle de celles-ci dans la formation de l'intelligence, de l'apprentissage des techniques de la communication orale et écrite, de l'aptitude à l'expression personnelle et à la création, enfin (et sans parler de la recherche pédagogique et de la formation des maîtres) de la transmission de la culture littéraire. De cette « culture littéraire », la lettre ministérielle dit — sans doute par litote — qu'il ne faudra plus la limiter nécessairement au seul héritage national. Shakespeare et Tolstoï, entre bien d'autres, vont-ils enfin entrer dans les programmes français, comme Homère, Hugo et, espérons-le, Camus ou Anouilh ?

Il est certain que les travaux de la Commission ministérielle seront gênés, au départ, par le manque d'enquêtes apportant sur le sujet des constatations objectives, voire quantifiées, et même par la rareté d'une réflexion fondamentale portant sur la formation de la personnalité grâce à la littérature. Nous commencerons donc en évoquant ces lacunes.

Nous essaierons ensuite d'esquisser ce que pourrait être le rôle du professeur de français comme « médiateur » vers les grandes œuvres, et nous ajouterons pourquoi, à notre époque, il ne peut plus ignorer l'influence des mass media, mais au contraire doit les intégrer à son enseignement.

Enfin nous parlerons de l'utilisation des bibliothèques, car il nous paraît urgent, par ce moyen, de mettre fin à l'une des plus scandaleuses carences de l'enseignement français dans son recours au livre.

(2) On trouvera le texte dans : *L'enseignement du français à l'école élémentaire, Recherches pédagogiques*, n° 38, S.E.V.P.E.N., 1969, pp. 58-68. (Compte-rendu descriptif, d'un très grand intérêt, des expériences en cours.)

(3) Numéro spécial de la revue *Le français d'aujourd'hui*, n° 9, février 1970.

(1) *Revue française de pédagogie*, n° 7, 1969.

OU EN SONT LES RECHERCHES SUR LA FORMATION LITTÉRAIRE DE LA JEUNESSE ?

Les doléances. L'avis des professeurs.

Il est donc devenu banal de constater que les programmes littéraires français ne sont plus adaptés à notre époque. Bien avant le Manifeste de Charbonnières, des professeurs, des inspecteurs, l'avaient souvent affirmé. Pour ne mentionner que quelques noms, citons au moins ceux de l'inspecteur général Maurice David qui, dans les années cinquante, a posé les problèmes de « l'enfant et l'actualité », « l'enfant face à la littérature », celui de « Culture et personnalité », etc. (4). Jean Onimus a consacré un ouvrage à « L'enseignement des lettres et la vie » (5). Nous avons parlé déjà de l'étude de J. Wittwer sur « Les textes littéraires, les besoins et la vie » (6). Plusieurs numéros des Cahiers pédagogiques ont abordé ces questions, en les éclairant, selon l'heureuse formule de cette publication, d'une gerbe de témoignages vécus ; notamment la livraison de mars 1967 sur le « Contenu des études littéraires ».

L'avis des jeunes.

Mais les doléances des enseignants n'apportent qu'un point de vue. Il serait indispensable de connaître aussi l'opinion des jeunes sur les nourritures intellectuelles qui leur sont fournies en application des programmes. Pour reprendre des termes de sociologie, économique ou littéraire, l'offre est une chose, la consommation en est une autre. Il faudrait d'ailleurs parler aussi d'assimilation. Or, en ce domaine, les études sont beaucoup plus rares ; plus exactement, elles apparaissent (comme dans bien des domaines de la recherche) fragmentaires et disjointes. C'est sans doute J. Hassenforder, de l'Institut pédagogique national, qui en a établi les synthèses les plus claires et les plus commodément accessibles (7). Nous avons, pour notre part, fait un autre inventaire : il porte sur 24 enquêtes effectuées de 1960 à 1967, à travers la France, sur les goûts des jeunes et leurs lectures effectives.

Pour essayer d'y voir plus clair, le Laboratoire de psychologie de la Faculté des lettres de Tours a, en 1967-1968, mené une autre enquête, dont les objectifs principaux étaient d'évaluer l'influence des lectures littéraires sur les jeunes (en l'occurrence un échantillon de quelque 300 jeunes pris à trois moments typiques de leur sco-

(4) On trouvera ces conférences rassemblées dans : David (M.), *Autour de la pédagogie* (titre trop modeste !), Nathan, 1960.

(5) Desclée, de Brouwer, 1965.

(6) *Le français d'aujourd'hui*, n° 3 de 1968.

(7) Cf. notamment sa dernière publication : *La lecture chez les jeunes et les bibliothèques dans l'enseignement du second degré*, une brochure, S.E.V.P.E.N., 1969.

larité : cours moyen 2^e année, classe de 3^e, classe terminale du second degré) ; d'évaluer aussi, de manière plus générale, la place réelle du livre dans la vie de ces jeunes ; puis, par comparaison, l'influence sur eux des mass media (8).

Pouvons-nous, ici, faire brièvement état de nos conclusions ?

Une remarque, au préalable. Puisqu'il s'agissait de comparer des influences, nous pouvions, après tant d'autres, interroger les enfants et les jeunes sur leurs goûts. Nous l'avons fait, certes, mais en sachant bien que les réponses obtenues sont forcément chargées de « stéréotypes culturels », de préjugés, de conformismes. Une lycéenne de classe terminale affirmera volontiers l'intérêt qu'elle prend à lire « Madame Bovary » ou « L'Etranger ». Elle avouera moins facilement qu'elle lit « Salut les Copains » ou « Mademoiselle Age tendre ». (Les lycéens du même âge lisent encore « Tintin » et « Spirou ».) Où est la vérité ? — Nous avons aussi essayé d'évaluer les temps respectifs passés, à chaque âge, pour les lectures littéraires en classe, pour les libres lectures, ou devant le poste de radio et celui de télévision.

Mais, étant donné que nous voulions essentiellement mesurer des influences profondes, ou, comme disent les caractérologues, des retentissements, nous avons utilisé un détour : nous avons demandé aux jeunes que les personnages majeurs restaient dans leur souvenir grâce à ces diverses sources : le livre de classe, l'illustré ou le livre de bibliothèque, le journal, la radio, la télévision. Nous avons pu ainsi établir la liste exhaustive des personnages connus — au printemps de 1968 — par notre échantillon, et opérer des ventilations par catégories. Pour citer tout de suite un premier pourcentage, mais significatif, disons que l'apport proprement scolaire ne représente guère, à chaque âge, que 20 % environ des personnages retenus. Tout le reste, les 4/5, est trouvé hors de l'école, à l'insu des maîtres, et sans qu'ils en sachent rien.

Essayons donc de dégager les grands défauts de l'enseignement littéraire français que nous avons rencontrés, chemin faisant, dans notre propre travail, en confrontant nos résultats avec ceux des enquêtes antérieures.

1. L'école élémentaire n'a pas de doctrine littéraire.

Elle laisse lire n'importe quoi. (L'étude comparative des manuels montre qu'au début du siècle, il n'en était pas ainsi ; on y lisait des textes de bien meilleure qualité.)

(8) Cf. A. Mareuil, *La jeunesse d'aujourd'hui en face de la littérature*, thèse, Tours, 1970, 528 p. Exemplaires ronéotypés.

Ainsi, en dénombrant les héros retenus par ces enfants, nous trouvons surtout des personnages d'« infra-littérature » (9). Dans le palmarès final, concernant les enfants de 10-12 ans, seuls Cosette, la biographie de Marie Curie — ajoutons-y même le commissaire Maigret — représentent vraiment la littérature. Et nous ne savons pas trop s'ils ont été fournis par les livres ou par la télévision !

Non que nous voulions bannir Tanguy, Tintin ou même Zorro de la vie de ces enfants. Mais il y a autre chose à leur proposer aussi.

2. L'ensemble du système scolaire français n'inculque pas de façon certaine le goût de lire, l'amour du livre.

- Malgré des sélections successives opérées par l'entrée en sixième, puis l'entrée en seconde, nous avons vu croître de façon inquiétante la proportion de ceux que nous avons appelés petits ou « piètres » lecteurs.
- Tout au long de notre travail, une autre conclusion nous est apparue, celle-ci :
Au fur et à mesure que se déroule la croissance des jeunes, les différences entre eux, en ce qui concerne l'appétit de lire, loin de s'estomper, ne font que s'accroître. Au CM2, il y a déjà des enfants qui ne sont pas tentés par le livre. A l'âge de la classe terminale, on aboutit à une sorte de dichotomie entre ceux qui lisent encore (et qui, vraisemblablement, liront) et ceux qui ont cessé de lire et qui (il faut le craindre) ne liront plus. Nous rejoignons donc sur ce point plusieurs psycho-pédagogues d'aujourd'hui qui reprochent à l'école d'entériner souvent les différences culturelles dues au milieu, au lieu de les atténuer.
- Au CM2, nous avons constaté que la majorité des enfants (plus de 2 sur 3) commençaient à rassembler des livres, pour se constituer une bibliothèque. A l'âge du baccalauréat, nous enregistrons alors avec surprise qu'un quart n'en ont pas, la moitié de ceux-là étant issus de familles riches ou aisées.
- Rapporté au nombre de jeunes consultés, le nombre des personnages littéraires cités n'augmente pas d'un âge au suivant, et régresse même ! (10).

(9) Petit aperçu de nos listes : le personnage n° 1, pour ces élèves de CM 2, c'était, à ce moment-là, Zorro. Suivaient, pour les garçons, Gary Cooper, Tanguy (l'aviateur du feuilleton télévisé), Steve Mac Quenn, etc. Pour les filles : Marie Curie, Louis Pasteur, Cosette, Astérix, etc.

(10) En faisant ce calcul de proportionnalité, on trouve les résultats suivants : au CM 2, 100 jeunes citent 143 personnages tirés de leurs lectures ; en 3^e : 139, en terminale : 112.

- Très rares sont, à chaque niveau, les personnages réunissant 5, 4 et même 3 suffrages. Comment conclure, sinon en reprenant les mots : éparpillement, action superficielle, influence passagère ?

3. Radio et télévision exercent une influence très forte, beaucoup plus importante que nous ne pensions, décisive.

Décisive, disons-nous, car, lorsque ces jeunes consentent à nous livrer le nom des héros qu'ils rêvent d'imiter, nous nous apercevons qu'ils les ont presque tous trouvés grâce à leurs postes : héros de feuilletons au CM2, hommes politiques ou vedettes en 3^e ou en terminale.

Ce que nous reprochons à l'institution scolaire, c'est moins de se laisser distancer, que de ne pas songer à utiliser elle-même la force d'attrait de ces moyens nouveaux. L'école, le lycée devraient être des lieux d'initiation à l'usage du film, de l'émission radiophonique et de la télévision. Nous reviendrons sur ce point.

4. Et pourtant, nous croyons toujours que l'institution scolaire pourrait conduire aux chefs-d'œuvre.

Ce qui est tellement réconfortant, à consulter nos enquêtes en 3^e et en classe terminale, c'est d'y trouver la preuve d'une formation du goût (ainsi qu'en témoignent les listes successives de personnages littéraires) (11) et la preuve d'une évolution des intérêts vers les grands problèmes humains (12).

Nous ne partageons donc pas ici le pessimisme de l'enquête Hassenforder (citée plus haut) sur une disparité des goûts entre lycéens et jeunes du technique.

A tous, il faudrait apporter de grandes œuvres ; mais en les choisissant pour toucher chaque public, et en les présentant de manière à éviter les pourcentages si importants de mécontentement constatés devant les pratiques pédagogiques actuelles.

(11) Echantillonnage des personnages littéraires le plus souvent cités au niveau des classes terminales. **Lycéens** : Fabrice del Dongo, le neveu de Rameau ; **lycéennes** : Madame Bovary, Phèdre ; **collégiens du technique** : Topaze, Ruy Blas ; **collégiennes du technique** : Julien Sorel, le grand Meaulnes. **Palmarès final** établi par ces jeunes de 17-18 ans (mai 1968). Par les garçons : J.F. Kennedy, Jacques Brel, Gérard Philippe, Général de Gaulle ; par les filles : Général de Gaulle, Michèle Morgan, Gérard Philippe, Claude Giraud. Les personnages littéraires ne viennent que plus loin dans la liste, le premier (par addition des suffrages) étant le docteur Rieux (de « La Peste »).

(12) Les ouvrages sur ces grands problèmes sont choisis en priorité par les garçons comme par les filles, quel que soit l'ordre d'enseignement. En 3^e, ce sont encore les ouvrages de fiction qui l'emportent.

Ne citons à ce sujet qu'une série de pourcentages, mais révélatrice, les pourcentages d'enfants et de jeunes qui déclarent aimer leur livre de lecture, ou les recueils de textes en usage dans leur classe :

	Garçons	Filles
au CM2 :	92 %	74 %
en classe de 3 ^e :	49 %	28 %
en classe terminale :	46 %	26 %

et cela, alors même qu'à chaque âge, les jeunes déclarent presque unanimement que l'enseignement du français leur paraît « indispensable », « primordial », « irremplaçable », etc.

Les études fondamentales sur la question.

Marquons maintenant une pause, dans cette réflexion, pour reconnaître que nous avons jusqu'ici adopté un point de vue normatif avant même d'avoir remis en cause au moins les modalités de la « formation littéraire ». Dans toutes les études de ce genre, la nôtre comprise, on peut constater un passage insidieux du constat d'insuffisances et d'échecs à la proposition de solutions de remplacement. Mais au nom de quoi ?

Ce qui manque, ce sont donc des recherches fondamentales sur l'édification de la personnalité du jeune par le moyen des œuvres littéraires. Encore une fois, il apparaîtrait bien gratuit de mettre en doute leur portée, leur efficacité. On pourrait d'abord aligner une somme impressionnante de témoignages d'hommes reconnaissant qu'ils ont dû leur accomplissement au contact des grandes œuvres. Et il faut considérer aussi l'étonnante pérennité des chefs-d'œuvre. « Quand je lis Homère, écrivait Alain, je fais société avec le poète, société avec Ulysse et avec Achille, société aussi avec la foule de ceux qui ont lu ces poèmes. » (13). Veut-on deux exemples très récents ? J.-L. Barrault fait rire des salles entières, fort composites, pourtant, avec sa transposition moderne de Gargantua ; l'adaptation télévisée de l'Odyssée, « co-production germano-franco-italienne, doublée d'anglais en français, réalisée par un Italien en Yougoslavie » a été saluée comme « un miracle » !

Mais par quels processus les chefs-d'œuvre s'intègrent-ils à notre personnalité, l'enrichissent-ils, et peut-être contribuent-ils à la constituer par couches successives ?

A notre connaissance, aucune étude de psychologie génétique n'apporte — en langue française tout au moins — de réponse satisfaisante. Et pourtant, de quelle

(13) C'est le très beau *Propos LXIX* sur *Les Humanités*.

valeur serait, pour le professeur, cette épistémologie littéraire !

En dénombrant les personnages connus des élèves, dans notre propre enquête, nous pensions évidemment à la théorie des modèles culturels qui se dégage des travaux américains d'un Linton, ou des travaux soviétiques de Vygotski et de ses successeurs. Dans son ontogénèse, l'être va vraisemblablement d'identification en identification, les héros, fictifs ou réels, servant sans doute d'intermédiaire entre le monde des valeurs et celui des comportements.

Cette considération nous ramène donc au problème des valeurs. Tout programme littéraire est, qu'on le veuille ou non, au service d'un système de valeurs. Or quelles valeurs proposer aux jeunes d'aujourd'hui (et qui, en l'an 2000, seront encore de jeunes hommes) ?

L'un des maîtres des sciences polonaises de l'éducation, Bogdan Suchodolski, a fait de la préparation de l'avenir une idée-force de sa pédagogie (14). Selon lui, la pédagogie actuelle est figée par les stéréotypes du passé, alors que l'éducation doit avoir essentiellement pour objet de développer chez l'enfant, chez le jeune, le pouvoir créateur, qui est un des aspects mêmes de la vie. On retrouve ici un thème bergsonien.

Mais il ne s'agirait pas de libérer le dynamisme des jeunes de manière instinctive, comme le voulait Tolstoï, ou comme le pratiquent certains disciples de Freinet. Il faudrait confronter les jeunes esprits avec des aspects accessibles de la science, des techniques, de l'art, qu'ils appartiennent au passé ou au monde contemporain, en s'intéressant particulièrement aux réalisations qui ont abouti à un changement de la condition humaine.

Il nous semble par exemple que la formation littéraire et philosophique des jeunes devrait, pour répondre au moins partiellement à l'exigence formulée par B. Suchodolski, comporter l'étude d'œuvres écrites par des hommes qui, dans le passé, ont tout remis en question : nous pensons par exemple à Rabelais, Luther, Montaigne, à Descartes, à Gandhi... (15). Ainsi, la réflexion prospective prendrait sa source dans un retour à l'histoire. Et ce sont encore des personnages que l'on découvrirait, en suivant l'élaboration de leur pensée : mais quels hommes !

(14) Nous ne disposons en France que de son petit livre *La pédagogie et les grands courants philosophiques*, Ed. du Scarabée, 1960. Les Italiens, mieux inspirés, ont traduit un autre de ses ouvrages, sous le titre *Educazione per il tempo futuro*, Rome, Armando, 1964.

(15) Dans une récente communication à la revue franciscaine *Evangelie d'aujourd'hui* (déc. 1969), le philosophe communiste Roger Garaudy cite même Jésus. « Il fut la liberté, la création, la vie. Il a défatalisé l'histoire. Tous les dieux étaient morts, et l'homme commençait (...) Nous avons appris de lui que l'homme est né créateur. »

Il faudrait évidemment aborder l'étude de ces œuvres du passé avec des yeux neufs, et non pas selon des méthodes usées par la pratique scolastique. Se servir, dit B. Suchodolski, de l'optique d'Ionesco pour redécouvrir la nouveauté de Jérôme Bosch ou de Swift. Selon nous, c'est peut-être aussi par le commentaire (tonique) de ce que la civilisation actuelle a de plus conditionnant, de plus absurde, que l'on arriverait à provoquer des réactions d'auto-défense. Cette fois, chauffer les lunettes de Voltaire ou de Montesquieu pour lire Ionesco ou Beckett, ou pour regarder les magazines télévisés.

Modèles et « contre-modèles ».

Nous croyons, pour notre part, à l'efficacité de modèles positifs vers lesquels l'enfant ou le jeune puisse se sentir attiré. Mais il importe de souligner le fait que ces modèles ne sont pas assimilés sans discussion et sans contradictions. La pédagogie polonaise étudie actuellement d'autres mécanismes d'élaboration personnelle grâce aux « contre-modèles », c'est-à-dire aux modèles présentant des caractéristiques anti-sociales. Est-ce que le jeune n'a pas besoin aussi de rencontrer des anti-héros, comme Créon, comme Iago, comme Tartuffe, comme Vautrin, ou — osons le dire — comme Fantomas ?

Mme I. Wojnar écrit, par exemple (16) : « Tandis que, dans le premier cas, l'esthétique platonicienne faisait penser à la fonction apollinienne ou orphique calmante de l'art, maintenant nous renouons plutôt avec l'esthétique d'Aristote et à la fonction cathartique de l'art, lié à son action prométhéenne ou dyonisienne, c'est-à-dire avec le bouleversement moral, avec l'ébranlement de l'équilibre intérieur, dans un effet dramatique. »

Mais il serait nécessaire, semble-t-il, de retarder cette influence des contre-modèles jusqu'à un âge où le jeune soit doté de l'armature morale qui lui permette de résister à des influences qui se révéleront nocives. Le professeur Maurice Debesse, qui a étudié cet aspect de l'éducation, affirme : « La faiblesse de l'armature morale des jeunes est à mes yeux l'un des problèmes majeurs de la jeunesse actuelle ». Or, ajoute-t-il, l'acquisition de cette armature relève aussi du conditionnement ; plus exactement : elle en relève dans sa phase initiale, car à un stade ultérieur, l'armature peut se personnaliser, intégrer des apports variés, voire contradictoires, jusqu'au stade de l'autonomie et de la créativité (17).

On peut mesurer, par ces quelques remarques, la complexité de la tâche de l'éducateur d'aujourd'hui. Les temps sont bien révolus où les devoirs apparaissaient clai-

rement, où un Corneille, plus près de nous un Kipling, pouvaient proposer à l'imitation de la jeunesse l'exemple de héros capables de situer sans ambiguïté leurs devoirs... Aujourd'hui, toutes valeurs, sauf cas exceptionnels, sont chargées de contradictions internes, et les synthèses personnelles difficiles à concevoir.

LES ROLES DU PROFESSEUR DE FRANÇAIS.

Le rôle traditionnel : témoin du « Logos ».

Dans cette étude, qui sera lue par des praticiens, nous ne croyons vraiment pas nécessaire de consacrer un développement au fait que le professeur de français est au service des Humanités, avec ou sans majuscule. C'est un fait d'évidence, et pour chacun de nous, un principe directeur d'action.

Mieux vaut sans doute réfléchir sur les déviations qu'a pu, dans le passé, connaître cette mission, et sur les transformations qui seront imposées par les conditions nouvelles de l'enseignement.

En dehors du vieillissement — indéniable — des programmes, y a-t-il eu, au cours de ce siècle d'enseignement du français (véritablement né avec les instructions de Jules Ferry, d'août 1880), une sclérose progressive de la pratique pédagogique ?

Une étude serrée des instructions officielles successives et de quelques ouvrages didactiques ayant fait autorité montrerait sans doute que les professeurs n'ont pas toujours su échapper à certains travers.

- La nécessité par le professeur de se mettre au service des textes figure dès les instructions de 1890 ; elle a été répétée en 1902, assortie d'une condamnation vigoureuse « du cours dogmatique et suivi de littérature, avec le luxe de ses détails curieux et de ses formules abstraites » ; reprise encore en 1938 : « La lecture et l'explication des auteurs sont des exercices fondamentaux dans l'enseignement du français. » En 1963, P. Clarac, qui a laissé un grand souvenir dans l'inspection générale des lettres, croyait devoir insister encore sur cet aspect du rôle du professeur : « Qui de nous, mes chers collègues, n'a jamais dicté à ses élèves des jugements sur des œuvres qu'ils n'avaient pas lues ? » Et plus haut : « Nous ne sommes que des intercesseurs. Le professeur qui, pour épargner à ses élèves la peine de lire des chefs-d'œuvre, leur dicterait ce qu'ils doivent savoir et en penser trahirait sa mission » (18). Il semble donc bien que toutes ces condamnations successives traduisent la persistance d'un défaut sans

(16) *L'art et l'éducation*, communication au Congrès international de pédagogie, Varsovie, 4-9 septembre 1969.

(17) *Conditionnement et armature dans l'éducation morale*, communication au même Congrès.

(18) P. Clarac, *L'enseignement du français*, P.U.F. 1963, pp. 31 et 33.

cesse renaissant. Et il ne serait pas malaisé de citer d'autres témoignages.

- Dans leur étude sur les étudiants et la culture, P. Bourdieu et J.-C. Passeron (19) ont mis l'accent sur un autre défaut de l'enseignement littéraire français, par l'élaboration qui s'y fait d'une « langue d'idées propre à l'enseignement » : en somme, un langage d'initiés, d'accès beaucoup plus facile aux jeunes déjà privilégiés par leur milieu socio-culturel d'origine, et leur permettant ultérieurement de franchir plus aisément les barrières que constituent les examens traditionnels. Selon ces auteurs, ils s'instaurerait vite une « complicité tacite », une « connivence », entre le professeur et ceux de ses élèves capables d'accéder à ce langage ésotérique. Tableau peut-être forcé, mais qui n'est pas sans poser, nous le savons tous, sur des faits exacts.

Le Manifeste de Charbonnières reprend d'ailleurs à son compte une condamnation du même ordre lorsqu'il affirme (p. 17) : « L'enseignement secondaire français n'est pas destiné à former de futurs professeurs de lettres ou de futurs critiques littéraires. » Condamnation sévère, même sous la douceur de la forme !

Récemment aussi, J. Onimus a distingué dans notre civilisation trois cultures : la culture traditionnelle, la culture scientifique et une culture qu'il appelle « spontanée », « sauvage », une culture exprimant la révolte (20), chacune de ces cultures ayant son langage. Ne retenons que ce qui concerne le langage littéraire, tel que le perçoivent les « techniciens » d'aujourd'hui : « ensemble d'idées vagues, de sentiments confus, de phrases redondantes, quelque chose finalement d'assez creux ou de simplement joli, alors que la science se situe dans le net, l'incontestable. » On voit le divorce qui s'installe entre ces systèmes mentaux.

- Pour terminer cependant ces réflexions sur une note plus positive, nous reviendrons volontiers sur une remarque de J. Guéhenno qui fait du professeur — à travers toutes ses insuffisances — le témoin du Logos. Même si son métier le dépasse, il est le serviteur d'une vérité, d'un ordre de valeurs. A une époque où l'enseignement secondaire était, numériquement, réservé à une toute petite fraction de la jeunesse française, il lui était plus facile d'amener ses élèves à faire les découvertes qu'il considérait comme majeures.

De nouvelles conditions sociologiques.

Car il importe aussi de rappeler que les conditions sociologiques de l'enseignement du second degré ont changé. Nous les avons évoquées dans la dernière partie

de notre historique de cet enseignement. Bornons-nous donc à citer les conclusions auxquelles arrivent, pour leur part, A. Girard et H. Bastide à la fin d'une vaste enquête sur les retards scolaires dans l'enseignement secondaire (21) :

« Si l'on ouvre l'accès de l'enseignement du second degré, comme ce fut le cas depuis la fin de la guerre, et si l'on ne modifie pas en même temps le contenu des études aux différents niveaux, il en résulte un accroissement du retard scolaire et un vieillissement généralisé de la population scolaire. Le retard, en effet, ne se compense pas au cours du temps, mais s'accumule.

» Pour que tous les enfants puissent franchir chaque année un échelon scolaire, il est nécessaire, semble-t-il, qu'ils ne suivent pas tous le même enseignement. C'est alors la différenciation entre les établissements scolaires, voire entre les sections, et leur grande variété, qui peuvent assurer une égale progression pour tous, tout en permettant aux mieux doués d'avancer à leur propre rythme. »

Le professeur cessera-t-il d'être pour tous le témoin du Logos ? La question appellerait discussion. Mais on peut affirmer sans crainte que la « révélation » ne peut plus être faite à une masse d'élèves comme elle était pratiquée à de petits groupes.

Les exigences de la prospective.

En plus de ces considérations démographiques, il y a lieu de faire intervenir, d'autre part, des considérations touchant à la prospective. Toute éducation doit préparer à l'avenir, l'éducation littéraire comprise. Or, quelles seront les exigences de la société de demain ?

Répétons (il le faut) que les élèves qui entrent cette année en sixième seront tout juste des quadragénaires à la fin de ce siècle. Avec les progrès de la médecine, ils feront figure de jeunes hommes... Parmi eux, moins de 20 % occuperont des emplois manuels, plus du quart deviendront des « cadres » ; plus de la moitié donc, travailleront dans un bureau ou devant une machine assurément complexe. Cette simple statistique et cette vision rejettent dans un passé révolu l'espoir de leur apprendre maintenant un savoir pratique, dont ce qu'on peut dire de plus certain est qu'il nous est impossible de le définir.

Une parole du professeur Oppenheimer est ici à méditer : « Tout ce que nous savons aujourd'hui ne se trouvait pas dans nos livres lorsque nous fréquentions l'école ». Encore s'applique-t-elle à la science d'aujourd'hui par rapport à l'école d'hier. Le décalage sera encore

(19) *Les Héritiers*, Editions de minuit, 1964.

(20) *La Communication littéraire*, Desclée, de Brouwer, 1970, pp. 170-181.

(21) Enquête portant sur 17 500 enfants, de la 6^e à la 3^e. — Cf. Girard (A.) et Bastide (H.), *Orientation et sélection scolaires*, in : *Population*, nos 1 et 2, 1969.

plus grand entre l'école d'aujourd'hui et la science de demain.

A ce stade de notre réflexion, nous sommes donc ramenés aux recommandations des partisans des méthodes d'éducation active : le savoir ne doit pas être fourni, il doit être conquis : à la pédagogie du discours unilatéral doit être préférée celle du dialogue, mieux encore : celle de la découverte de la vérité par la classe lorsqu'on sait habilement la confronter avec la difficulté, le document.

Il est remarquable de constater que les théories de pionniers tels que Decroly, Dewey ou Freinet (qu'ils fondaient surtout sur l'étude des conditions de travail de l'esprit) se trouvent justifiées par les fins nouvelles que nous devons assigner à l'éducation : la prospective vient étayer des intuitions, qui furent géniales.

Les futures instructions sur l'enseignement littéraire gagneraient à s'inspirer de ces recommandations (de 1957) sur l'enseignement scientifique, où était affirmée la nécessité de placer chaque élève en face de la chose étudiée : « C'est elle — et non le maître — qui détient la vérité, et chacun aura le devoir d'observer, analyser, classer, définir, conclure. » Ces mêmes instructions suggèrent une action professorale bien différente de celle d'autrefois : « le rôle du maître est capital dans sa discrétion. Dissimulant, pour mieux s'en servir, ses connaissances antérieures, il doit solliciter l'attention, l'orienter, la rectifier, la compléter au besoin... » Au maître qui tenait une classe sous le charme de sa parole est maintenant préféré le maître qui ne cesse de poser des questions — quand il ne se tait pas. Dewey, déjà, avait vanté ce « learning by doing ». Une parole d'Alain est encore plus belle, admirable en vérité : « on apprend en se trompant ».

Demeurons avec Alain, pour aborder le problème de l'utilisation du livre. On sait que, pour Alain, le livre, c'est « l'instituteur en chef ». Redoutant les « petites Sorbonnes », il aurait jugé, disait-il, de la valeur d'une classe en l'écoutant de l'extérieur : « Si le maître se tait et si les élèves lisent, tout va bien ». Alain pensait lui aussi à la meilleure façon de former l'esprit, la prospective lui donne également raison.

Si nous proposons l'utilisation intensive des livres, ce n'est pas parce que le savoir de demain s'y trouve : espoir vain, avons-nous dit, mais parce qu'ils sont les meilleurs instruments d'acquisition personnelle de connaissances. Demain, nos élèves auront besoin de consulter des revues, des traités, des répertoires, des annuaires, des bibliographies, plus souvent des modes d'emploi, des consignes, des barèmes... des dictionnaires, tableaux de conjugaison, brochures de documentation, atlas, index, tables de matières, etc.

Il n'est pas de discipline d'enseignement qui ne se prête à cet entraînement, osons même l'écrire, à cette ascèse. A tous les niveaux, il importe d'apprendre aux élèves à lire : c'est-à-dire à découvrir ce qu'un texte con-

tient — tout ce qu'il contient et rien d'autre — analyser, classer (tout comme en sciences), discuter au besoin, conclure. Des exercices doivent, en ce domaine aussi, préparer et contrôler le travail de l'élève.

A cet endroit de notre étude, nous voulons ajouter une remarque qui nous paraît très importante. A tous les niveaux également, et avec les adaptations nécessaires, il faudrait susciter une attitude critique de l'esprit des élèves en face des données ainsi découvertes. Des pédagogues ont fait justement remarquer que l'introduction des documents dans une classe ne suffit pas à la rendre active, car il existe une manière encore dogmatique de les utiliser ! Les leçons d'observation peuvent conduire surtout à une nomenclature sans intérêt éducatif. Dans le domaine des idées, les élèves ont moins besoin de recevoir des concepts achevés que d'en retrouver, pour leur compte, la genèse (22).

Dès l'âge de l'enseignement moyen, semble-t-il, on pourrait ainsi amener les élèves à constater que les livres apportent, sur une même question, des informations plus ou moins récentes, d'abord, et par ailleurs différentes : complémentaires le plus souvent, parfois contradictoires. Ajoutons en passant que les manuels de demain s'enrichiraient beaucoup, à partir d'un certain niveau, à quitter le ton didactique et assuré qu'ils ont actuellement. Quel manuel de grammaire osera avouer que les étiquettes attribuées aux formes du langage sont fréquemment discutables ? Quel livre de géographie mettra en procès les statistiques ? Quel livre d'histoire fera allusion aux problèmes susceptibles d'être évoqués à propos de tel événement, tel personnage ?

« Professeur de lecture ».

Pour toutes ces raisons, on peut constater avec grande satisfaction la place majeure (10 pages, sur 26 au total) que le Manifeste de Charbonnières a consacrée à la lecture, « non pas repli sur un trésor culturel, mais préparation à affronter la complexité de la réalité moderne. » Le projet Rouchette, hélas, est loin de donner à la lecture et au livre le même rôle privilégié et, à notre avis, devra être sérieusement amendé sur ce point. On y renvoie, pour l'acquisition et l'usage de la lecture, aux instructions antérieures qui, dit-on, ont gardé toute leur valeur. Nous ne le pensons pas : les instructions de 1923 et celles de 1938 doivent être remaniées en fonction des exigences de la civilisation de demain.

Le professeur de français — du cours préparatoire à l'université — est à nos yeux celui qui apprendra à lire, et cela pour les trois raisons que nous avons dites : la lecture reste l'accès, indéniablement, à un trésor ; elle est

(22) Cf. Louis Legrand, *Pour une pédagogie de l'étonnement*, Delachaux et Niestlé, 1980.

conquête d'un moyen instrumental de compréhension de la réalité ; enfin elle sera de plus en plus le moyen de se défendre contre des formes à la fois plus séduisantes, mais plus faciles et plus amollissantes, de perception.

Mais quelles œuvres faire lire, à chaque étape de cet apprentissage jamais terminé, et qui devrait conduire, au niveau universitaire, si nous savions nous montrer assez exigeants, à une véritable virtuosité, en même temps qu'à une totale disponibilité ? Nous pensons ici à la page fameuse où Augustin Thierry raconte comment il avait fini par acquérir une faculté étonnante, dit-il, celle de lire en quelque sorte par intuition et de rencontrer presque immédiatement le passage qui devait l'intéresser (23). Comme quoi les zélés des méthodes dites de « lecture rapide » ont eu des devanciers il y a plus d'un siècle. Nous pensons aussi à ces autres pages fameuses où J.-P. Sartre décrit la lecture comme acte de création littéraire : « Il faut que le lecteur invente tout dans un perpétuel dépassement de la chose écrite. Sans doute l'auteur le guide ; mais il ne fait que le guider ; les jalons qu'il a posés sont séparés par du vide, il faut les rejoindre, il faut aller au-delà d'eux. En un mot, la lecture est création dirigée » (24).

Nous n'aurons pas l'outrecuidance de proposer ici un programme. C'est affaire de longue et sérieuse réflexion et d'ailleurs, nous l'avons dit en adoptant le point de vue d'Alain Girard, il sera indispensable d'instaurer à l'avenir un système d'options pour sauvegarder l'initiative des professeurs et leur permettre d'adapter leur action éducative à la situation socio-culturelle de leur classe, telle qu'ils la trouveront au départ.

A l'école élémentaire.

Le Manifeste de Charbonnières fait le procès des recueils, si souvent en usage, qui donnent aux jeunes lecteurs une « image inactuelle et faussement séduisante » du monde. C'est une allusion évidente aux enquêtes de Mme Suzanne Mollo sur la représentation de la société dans les manuels de lecture (25), au terme desquelles elle conclut que ces manuels présentent une société véritablement anachronique, une société de bergers, de forgerons et de rétameurs, où le commerce et l'industrie sont ignorés ou caricaturés, où les enfants doivent se montrer conformistes et obéissants.

• Le pouvoir des contes et des légendes.

Le Manifeste de Charbonnières propose de les introduire à l'école élémentaire. Le conseil nous paraît des plus judicieux. Dans chaque pays, il existe des suites de

contes animaux, touchant au chef-d'œuvre comme « Le Roman de Renart », chez nous, ou les « Contes de l'Oncle Remus », recueillis entre 1880 et 1910 par J.-Ch. Harris dans le sud des Etats-Unis. Et quelles ressources dans les pays slaves, les pays nordiques, l'Afrique noire, etc. !

L'expérience montre que les jeunes enfants apprécient particulièrement les animaux des contes, parce que, nous dit M. Soriano, leur langage est simple, leur psychologie stéréotypée, qu'ils se prêtent facilement à des mécanismes d'identification et qu'ils enseignent une idée-force dont les enfants ont besoin, c'est-à-dire que le petit peut, par la finesse, triompher des puissants et des difficultés (thème inépuisablement repris dans les histoires africaines de lièvres) (26).

L'école maternelle, nous le savons, leur fait large place. Il serait bien souhaitable que ce mouvement fût suivi dans les cours préparatoires et élémentaires, à partir, évidemment de versions soignées.

Ajoutons ici une remarque à l'éloge de Paul Faucher : il a eu le mérite dans ses séries du « Père Castor » de présenter aussi les animaux dans la réalité de leur vie. Certains de ces albums sont d'indéniables réussites (Cf. séries « Roman des bêtes » et « Le Montreur d'images »).

Des voix éminentes, Paul Hazard, Alain notamment, ont dit le pouvoir des contes « pleins de fortes et toniques vérités » (27).

C'est donc une grave erreur de notre pédagogie de réserver les contes au jeudi, hors de l'école, ou d'en limiter l'utilisation aux petites classes. L'objection la plus répandue, à savoir que le temps des fées est révolu, ne tient guère devant la persistance du succès obtenu auprès des enfants. Et, comme le fait remarquer Soriano, même un pays de philosophie anti-superstitieuse comme l'Union soviétique nous donne l'exemple d'une attitude extrêmement favorable à l'égard de ce genre. Devra-t-on un jour priver les enfants du merveilleux ? Cela est douteux. Et il n'est pas commode non plus de situer le merveilleux dans le monde contemporain.

Il nous paraît donc que les instituteurs français devraient bien davantage inciter leurs élèves (et jusqu'au C.M.) à lire — autrement que dans des versions tronquées — tous ces chefs-d'œuvre retranscrits par les Perrault, Grimm, Andersen, Stahl, jusqu'au « Peter Pan » de J.-M. Barrie, aux contes si émouvants d'Oscar Wilde et à l'« Alice au Pays des Merveilles » de Lewis Carroll sans oublier quelques perles des « Mille et une nuits »...

(23) Dix ans d'études historiques, 1834. — Préface.

(24) Qu'est-ce que la littérature ? Gallimard, 1948, Coll. Idées, p. 57.

(25) Cf. Mollo (S.), L'école dans la société, Dunod, 1970.

(26) Cf. Soriano (M.), Guide de la littérature enfantine, Flammarion, 1959, pp. 114-119.

(27) Cf. le *Propos* du 10 sept. 1921 et le fragment intitulé *Contes*, dans *Histoire de mes pensées*.

Les légendes introduisent dans un autre registre. Le succès de la collection Nathan : « Contes et Légendes de tous les pays », atteste l'audience de cette forme littéraire auprès de l'enfance ; de même la collection Piazza poursuit un succès durable auprès des adolescents et des adultes. Mais remarquons encore une fois, que ces légendes ne sont pas lues en classe, alors qu'en raison de leur importance elles devraient faire l'objet de travaux scolaires — à condition évidemment de les rendre attrayants. La seule excuse que pourraient alléguer les éducateurs est que ces légendes ne sont pas toujours écrites dans un style accessible.

Ici surgit le problème des adaptations qui a soulevé déjà bien des controverses. Nous nous rangerons, pour notre part, à l'avis d'un expert en la matière, Léon Tolstoï. Tolstoï raconte avec une belle franchise comment ses petits élèves d'Yasnaya Poliana baillaient d'ennui à lire Robinson, ou Pouchkine, ou Gogol : « Voici comment se pose la question insoluble pour nous. Pour l'instruction du peuple, il est nécessaire de lui donner la possibilité et le désir de lire de bons livres ; or les bons livres sont écrits dans une langue que le peuple n'entend pas. » Cette question insoluble, Tolstoï allait la résoudre en prenant lui-même la plume d'écrivain pour la jeunesse (28). Ajoutons que les plus éminents de ceux qui ont écrit pour l'enfance, Grimm, Andersen, Stahl, n'ont pas agi autrement. Mais reconnaissons, hélas, qu'il y a aussi des adaptations qui trahissent le texte original.

Pour en revenir aux légendes, comment ne pas blâmer le système scolaire actuel qui ne rend pas obligatoire la connaissance de fragments étendus de « La Chanson de Roland », de « Lancelot » (comme, pour les adolescents, « Tristan et Iseut ») ?

Autres lectures pour le cours moyen.

Nous souhaitons vivement que les futurs programmes engagent les maîtres à faire lire in extenso quand cela se pourra, sinon sous forme de larges extraits suivis, des œuvres de valeur mettant en scène des enfants ou des adultes susceptibles de constituer ces modèles positifs dont nous parlions plus haut.

Bien entendu, il faudrait utiliser les enquêtes déjà faites sur les préférences des jeunes. Quant aux genres, il existe certainement des concordances, en faveur des grands voyages, de la connaissance des animaux, des biographies, des romans d'action, des exploits sportifs, etc. Par ailleurs, ces enquêtes s'accordent aussi à reconnaître chez les enfants un goût commun de l'action, de la découverte, du dépassement...

(28) Tolstoï (L.), *L'école de Yasnaya Poliana*, trad. française, Paris, 1887.

A l'imitation de ce qui se fait dans quelques pays étrangers (29), les instituteurs français pourraient donc être invités à faire connaître un certain nombre d'œuvres importantes. Compte tenu des habitudes de notre pays, il faudrait laisser un large choix aux maîtres. Mais les futurs programmes devraient indiquer des titres, faute de quoi, en fait, les maîtres submergés par une production commerciale foisonnante où l'excellent voisine avec le pire ne savent quoi choisir. Cet embarras est déjà visible dans les classes de transition et le cycle pratique.

Donc, un programme éclectique, ouvert, incluant tantôt des œuvres à l'accent épique (comme « Michel Strogoff », ou « Le Vieil homme et la mer »), tantôt l'évasion poétique (« L'enfant et la rivière »), tantôt des genres plus familiers. (Par exemple, « La Gloire de mon père », de Pagnol, apporte une bonne illustration de la complexité du tissu affectif qui lie les membres d'une famille, où la tendresse s'accommode si bien de fermeté, d'humour et de l'indépendance à accorder aux jeunes.) Il est certain que les enfants ont besoin aussi de ces « patterns » pour contrebalancer leur prédilection secrète de « l'enfant-orphelin ».

• Il importe aussi, pensons-nous, que le programme de l'école élémentaire fasse place à la découverte du monde, monde cosmique compris. Cette initiation devrait d'ailleurs commencer bien avant le cours moyen, ainsi que l'a senti Paul Faucher, largement imité depuis (30). L'expérience montre que les enfants s'intéressent très vivement aux grandes explorations, au courage des pionniers. Le Commandant Cousteau, Haroun Tazieff, Norbert Casteret, Paul-Emile Victor, Maurice Herzog, et tant d'autres n'ont sans doute pas de meilleurs lecteurs que les jeunes, comme s'il était exact, selon le vieux mythe biblique, ressenti par la jeunesse, que l'homme doit étendre son emprise sur le monde. De même, les encyclopédies, les ouvrages documentaires, ont sûrement leur place à l'école, au cours moyen, et avant.

Second degré : grands mythes et grands textes.

Dans le second degré, l'étude des grands mythes pourrait devenir plus systématique et prendre un caractère évidemment plus approfondi. Dès les classes de 6^e et 5^e, le programme d'histoire invite à la découverte des civilisations orientales, grecque et latine. Mais il est

(29) Un exemple typique est fourni par les programmes hongrois de 1965 pour l'école primaire (établis après consultation du personnel enseignant) qui proposent la connaissance d'œuvres élues comme majeures. Finalement à l'issue du cycle de 8 ans, tous les jeunes Hongrois connaissent fort bien ces œuvres-là, lues et commentées collectivement.

(30) Cf. sa série *Enfants de la terre*, collection du Père Castor.

curieux de constater que les manuels actuels, qui noient les élèves sous un fatras d'informations, accordent si peu de place aux mythologies.

Bien entendu, cette étude ne prendrait de sens que par une recherche collective de la « vérité des mythes ». « Un mythe est une ligne de vie, une figure d'avenir », écrivait Bachelard.

Il faudrait aussi aborder, à quelque moment des études, les transpositions qu'ont faites de ces vieux récits des écrivains contemporains : Giraudoux, Anouilh, Cocteau, Sartre, etc.

On se doute que nous proposerons aussi des lectures étendues de l'Illiade, d'Odysée et l'Enéide. Au lieu de notre programme de littérature ancienne, calqué sur celui des Jésuites, mieux vaudrait la connaissance de quelques œuvres seulement, mais une connaissance durable !

Par ailleurs, l'ignorance de la Bible manifestée par les programmes français est proprement ridicule. (Un excellent pédagogue disait quelque jour qu'en 6^e et 5^e, il ne faudrait lire que deux textes : l'Odysée et la Bible.) De tous les livres du monde, aucun n'a été plus imprimé que la Bible. Pour tous, croyants ou incroyants, elle est un ouvrage littéraire de première importance. Les lycéens devraient bien être initiés à ce que fut son élaboration, ce qu'est sa structure, et lire quelques-uns des plus grands livres.

Nous n'irons pas plus loin, sous peine de légèreté, dans cet essai de choix d'œuvres à garder dans les programmes de l'avenir. Mais nous voudrions dire que l'une des difficultés à résoudre sera celle de l'itinéraire à proposer aux élèves, problème évoqué notamment par J. Wittwer dans un article que nous avons cité.

Ce dernier (31) propose que, dans une même classe, on mène de front deux types de lectures :

- de la littérature actuelle, par exemple, en 6^e et 5^e ; de la science-fiction, des reportages, des comptes rendus de voyages, de la poésie chantée ; au second cycle : des titres du « nouveau roman » ; des essais, des débats actuels, du théâtre d'aujourd'hui ; et, toujours, de la chanson ;
- de la littérature traditionnelle : « en contrepoint », dit-il ; en essayant de dégager les critères de valeur, de durée, d'actualité.

Ces tentatives parallèles, et sans cesse confrontées, seraient évidemment à mener selon des techniques actives, avec large participation des élèves et regroupements autour de thèmes.

L'idée est séduisante, notamment cette volonté d'in-

(31) Les Textes littéraires, les besoins et la vie, op. cit.

troire dans les classes, de la 6^e (et même avant) au baccalauréat, les poètes réellement goûtés de la jeunesse, tels Brel ou Brassens, les œuvres théâtrales et les livres d'aujourd'hui dont on parle dans les journaux, et même des articles de presse, dès lors qu'ils sont bien faits.

Un autre rôle pour le professeur de français : être celui qui apprend à voir le monde actuel.

Chacun sait que notre époque se caractérise par une autre série d'influences majeurs, celle des mass media, dont la sociologie contemporaine a révélé le pouvoir conditionnant (32).

Comme l'écrit C. Camilleri, dans une étude analysant les voies réelles de la diffusion du savoir (33) : « Les mass media actualisent pour chacun un champ planétaire d'informations et, en même temps, construisent un système uniformisant de modèles du vécu du monde moderne. »

Cette influence est évidemment particulièrement sensible auprès de la jeunesse en raison de sa disponibilité, de sa recherche de la vie en mouvement.

On sait que cette réalité de « l'école parallèle » a été ressentie comme concurrentielle et disons même frustrante par instituteurs et professeurs. C. Camilleri : « Enseignants, et intellectuels en général, lui attribuent une action de « déculturation » systématique, car ses procédés et effets sont antithétiques de ceux sur lesquels est traditionnellement basée la culture promotionnelle : culture de l'« éprouvé » contre celle du « prouvé », sensation contre raisonnement, fragmentarisme contre systématisation, désordre contre ordre, dramatisation et effet-choc contre autorité patiente et sens des proportions, manipulation des consciences et passivité de celles-ci contre activité et autonomie... »

Ajoutons un fait, qui nous est suggéré par les travaux sémiologiques de Roland Barthes. Les mots, ou d'une façon plus large, les signes des mass media ne se contentent pas de transmettre des messages bruts. Ils sont accompagnés d'un halo de significations diverses : affectives, sociales, axiologiques. Ces significations ont indéniablement sur les mentalités un effet structurant que les publicitaires utilisent, dirons-nous, avec une sorte de génie.

D'ores et déjà, des essayistes comme P.-H. Simon (34)

(32) Cf. Edgar Morin, L'esprit du temps, Grasset, 1962 ; Le vif du sujet. Ed. du Seuil, 1969.

(33) Problème de la diffusion du savoir dans la société française, public. du Laboratoire de psychologie de Tours, 1968, ex. ronéotypés.

(34) Communication à l'Institut français de presse, 22 octobre 1968.

ou Ed. Morin (35) convient les intellectuels à rechercher les moyens de s'accommoder de cette poussée nouvelle dans notre civilisation, dont il faut répéter qu'elle paraît bien irréversible et irréfragable.

En nous inspirant librement de leurs suggestions, nous pouvons proposer quelques jalons de cette pédagogie qui serait de défense de l'humain :

1. — On peut d'abord envisager la ré-utilisation de moyens traditionnels afin de développer chez les jeunes des attitudes de prudence, de recul, de réflexion. Cela a déjà été dit par R. Gal : « Nos enfants vivront de plus en plus dans un monde où la profusion des images (...), la fluence de l'information (...), risquent de créer chez les êtres une dispersion, une superficialité, une passivité et une incohérence préjudiciables à leur santé mentale comme à une vie sociale vraiment démocratique. Il faut, grâce à une pédagogie réellement active, créer chez l'homme de demain des réflexes d'observation lente, une prudence critique, une volonté d'examen méthodique, des temps de réflexion et de méditation » (36). Pour créer ces « réflexes », on pressent quel pourrait être le rôle des disciplines scientifiques menées selon cette méthode. Mais nous ajouterons aussi, pour notre part, que la lecture des grandes œuvres, découvertes dans leur genèse et dans leur profondeur, patiemment observées et senties, revécues en somme, pourrait avoir les mêmes effets.

2. — Autre apprentissage indispensable, celui qui consisterait à « conceptualiser » un vécu chaotique, y retrouver lignes de force, mettre à jour des « mécanismes psycho-affectifs-magiques », comme dit Ed. Morin.

Cette aptitude serait à créer, non seulement à l'égard du langage parlé ou écrit, mais de tous les « langages » dont se servent l'affiche, le film, etc. Des tentatives — encore bien timides — ont déjà été faites, par exemple pour apprendre aux jeunes à lire la presse autrement que de façon passive et abandonnée.

Mais il faudrait aller plus loin, et généraliser cet enseignement. Les élèves découvrirait alors tout ce qui reste de magique et de rituel dans la mentalité contemporaine, même lorsqu'elle touche aux fonctions de la science.

Selon Ed. Morin, cette analyse du vécu doit commencer dès l'école élémentaire et se poursuivre tout au long de la scolarité.

En somme, l'enseignant — et nous pensons toujours particulièrement au professeur de français — doit devenir capable d'habituer ses élèves à « interroger l'événement pour tenter d'en dénoter le sens ».

Remarquons que cette traduction en langage conceptuel et critique des « messages » inclus dans les apports des mass media aurait le double avantage de favoriser cette attitude de recul dont nous parlions plus haut, et d'entraîner les esprits à ces démarches de « décodification » et « recodification » qu'impose d'ores et déjà la civilisation technique.

3. — Ed. Morin va même plus loin et souhaite que s'édifient ainsi, à partir du vécu collectif, une sorte d'anthropologie nouvelle.

L'idée est belle aussi (mais quelle formation elle exige de la part des enseignants !).

Et si l'on pouvait rêver quelque peu, on imaginerait que la classe terminale du second degré, au lieu de se borner à être une classe de philosophie à partir de textes, ce serait la classe où une philosophie de l'homme serait reconstruite, non seulement à partir d'un Descartes ou d'un Kant (leurs témoignages restant indispensables), mais de l'homme, de l'homme de tous les jours, du cheminant au savant, du gréviste au dilettante, du malade au champion, vus par une classe enfin ouverte sur la vie, en demandant à l'histoire des points de vue éclairants. « Pour la vie, par la vie », disait déjà Decroly, Decroly si souvent cité, si rarement compris dans sa profondeur.

UNE INITIATION INDISPENSABLE : CELLE DE L'USAGE DES BIBLIOTHEQUES.

Après ces considérations peut-être ambitieuses, nous voudrions revenir sur un point, d'apparence mineure, mais en réalité capital : c'est que les futurs programmes de français devront prévoir une initiation patiente, méthodique, rigoureuse, à l'usage des bibliothèques. Le projet Rouchette devra aussi être complété à ce sujet. L'école — parfois même au niveau universitaire — ignore les bibliothèques. Cette carence, notre pays a le triste privilège de la partager avec les pays sous-développés car, dans le monde anglo-saxon et les pays socialistes, il en va tout autrement. Nous l'avons constaté de nos propres yeux, non sans éprouver souvent quelque sentiment de honte, tant dans ces splendides bibliothèques universitaires américaines que dans les bibliothèques populaires polonaises, où le prêt est gratuit, et où l'on voit des humbles emporter, dans des sacs usés jusqu'à la corde, les plus grandes œuvres littéraires.

Cela ne signifie pas que rien n'est fait en France. Il existe des « expériences-pilotes », comme on dit (37).

La bibliothèque à l'école.

Plusieurs villes s'enorgueillissent d'avoir mis en circu-

(35) *Le vif du sujet*, ouvrage cité ; chapitre : *Pour un nouvel Emile*, pp. 295-297.

(36) *Où en est la pédagogie*, Buchet-Chastel, 1962, page 69.

(37) Cf. Patte (G.), *Les Bibliothèques pour enfants*, in : Charpentreau (J.) et coll. *Le Livre et la lecture en France*, Ed. ouvrières, 1968.

lation des bibliobus qui passent d'école en école, une fois par quinzaine, en général.

Dans ces initiatives, il y a certes des aspects très encourageants. Par exemple, la simplicité, l'extrême rapidité de la procédure d'emprunt ; le fait que le jeune client, selon la technique du « libre-service », peut jeter les yeux sur des rayons placés à bonne hauteur, feuilleter les livres ; la présence simultanée du maître et du bibliothécaire ; le « climat » libre et « bon enfant » de l'emprunt.

Mais il faudrait contrôler si le temps alloué à chaque classe est suffisant ; si le défilé des enfants dans la galerie centrale du camion permet un choix effectif ; et surtout il faudrait vérifier la qualité de l'acte de lecture, accompli ensuite par le jeune lecteur, resté seul en face du livre. Mais par quels critères ?

Quoi qu'il en soit, il nous paraît certain que ce passage régulier du bibliobus peut créer chez les jeunes l'habitude d'emprunter, à condition qu'une bibliothèque de classe ou d'établissement ajoute des possibilités sur le lieu même.

La classe à la bibliothèque.

Cette autre formule nous paraît bien plus éducative. et devrait être mise largement à l'essai dès maintenant, là où elle est possible. Une expérience de ce genre est actuellement menée à Tours, par un accord entre M. Fillet, conservateur des bibliothèques de la ville et le Laboratoire de psychologie de la Faculté des lettres (38).

Le but.

Il est double :

1. — faire découvrir aux enfants, par expérience personnelle :

- que la bibliothèque apporte d'infinies ressources de délasserment et de joie, qu'elle peut inculquer ou affermir l'amour du livre ; qu'elle recèle une énorme masse d'informations.

2. — leur apprendre une méthodologie :

- circonscrire un thème, élaborer un plan de recherches ;
- s'orienter dans la bibliothèque (différents « départements », inventaire des « usuels », utilisation des deux fichiers, auteurs et matières) ;
- les initier à la consultation d'un ouvrage, à partir de la table des matières ou des index ;

(38) Des expériences semblables sont actuellement en cours, à Clamart, à Sarcelles, notamment. G. Mialaret en avait lancé une, dès 1963, à l'école expérimentale de son laboratoire de Caen.

- leur apprendre à se servir des dictionnaires, encyclopédies, etc. ;
- les entraîner à résumer un article, à prendre des notes, etc. ;
- à aboutir à une présentation des résultats recueillis : notice, article, conférence, exposé à la classe...

Classes participant à l'expérience.

L'expérience a commencé très modestement ; elle groupe actuellement (1969-1970) une trentaine de classes, allant du C.E. 2^e année à la classe de 3^e pratique. Malheureusement aucun lycée n'y participe. Chaque classe reste entre 1 h 30 et 2 h 30 à la bibliothèque et y revient en général une fois par quinzaine.

Difficultés et résultats.

On se doute qu'une telle entreprise soulève de nombreux problèmes :

- choix du thème ;
- volume des équipes de travail, partage des responsabilités ;
- recherche de la documentation, la bibliothécaire devant éviter d'apporter une documentation toute prête, sans laisser les enfants devant d'insurmontables difficultés ;
- et surtout : utilisation de cette documentation : car on s'aperçoit une fois encore que les élèves ne savent pas lire, c'est-à-dire ne savent pas extraire d'un texte donné les renseignements essentiels ;
- paradoxalement, la présentation des résultats est souvent bonne, voire brillante (lorsqu'ils sont réunis), à condition de faire opérer, à chaque séance, des synthèses partielles, pour éviter l'éparpillement.

Au total, l'expérience intéresse visiblement, son extension spontanée en témoigne. Certains maîtres sont allés jusqu'à écrire, à la fin d'un bilan établi en juillet 1969, que leur enseignement s'en était trouvé entièrement renouvelé.

L'exemple des programmes polonais.

Voici, à titre d'information, la progression conseillée par les programmes polonais en 1963 pour le cycle élémentaire. (Encore pourrait-on, selon nous, prévoir une progression plus précoce.)

- Classe IV (39) : après chaque lecture d'ouvrage, apprendre à noter sur une liste personnelle, l'auteur (nom, prénom) et le titre. Première initiation bibliographique, donc.

(39) La classe IV correspond à notre C.M.1.

- Classe V : leçons sur la présentation des livres, titre, organisation en chapitres, table des matières. Soins dus aux livres. Travaux pratiques à la bibliothèque : utilisation des conseils du bibliothécaire, du fichier.
- Classe VI : utilisation d'une encyclopédie.
Travaux pratiques à la bibliothèque : utilisation des fichiers, fichier auteurs et fichier méthodique.
- Classe VII : utilisation de dictionnaires spécialisés. Informations sur l'histoire du livre. La diffusion du livre. Visite d'une librairie et d'une grande bibliothèque publique.
- Classe VIII : usage des catalogues des éditeurs. Etablissement de notes bibliographiques d'après des livres ou des articles. L'histoire de la typographie.

Au cours de la présente étude, nous n'avons donc cherché qu'à réfléchir sur quelques points du programme très étendu qui a été proposé à la Commission de réforme de l'enseignement du français. Nous n'avons aucunement commenté des aspects que le projet Rouchette et le Manifeste de Charbonnières érigent pourtant au rang de principes initiaux : le français est un moyen de communication, priorité à l'expression orale, etc.

Qu'on ne croie pas à un désaccord, de notre part, quant à ces prémisses. Mais notre intention était plus limitée, essayer d'une part, de définir ce que doit être la lecture dans un enseignement rénové ; esquisser, d'autre part, un rôle nouveau du professeur de français pour l'intégration des mass media.

Pourquoi avons-nous dévolu ce rôle-là au professeur de français, au niveau du second degré, plutôt qu'au professeur d'histoire, ou à celui de géographie, etc. ? (Notons que le Manifeste de Charbonnières en fait autant de son côté). Parce que, dans notre esprit, le professeur de français, grâce au commentaire qu'il demandera des textes, comme aux réflexions qu'il dirigera à propos du vécu, sera celui qui rétablira une indispensable liaison entre les textes et la vie. Et cela, répétons-le, peut être fait « de la maternelle à l'université ».

Ainsi, grâce à cette méditation, les textes retrouveraient-ils leur vrai rôle, qui est de nous aider à vivre.

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

L'EDUCATION PERMANENTE

Dans l'expression « éducation permanente », l'adjectif est d'importance capitale. Son étymologie (per-manere), le symbole du préfixe (per) qui charge le radical d'une signification encore plus absolue, la valeur de la désinence qui souligne la durée d'une action motrice, trahissent à eux trois l'étendue et la force d'une réaction biologiquement essentielle : résister au « temps ».

Il apparaît en effet impossible de comprendre la genèse, l'évolution et le retentissement de cette expression si on ne la replace pas dans un contexte plus vaste, étayé par la réflexion philosophique et sociologique. Cette démarche se révèle absolument nécessaire pour éclairer les finalités d'une politique de formation comme pour légitimer l'emploi de méthodes pédagogiques.

Or, dans cette réaction essentielle qui est de se mesurer avec le temps, de quoi s'agit-il ? D'une constatation ? Certainement ! D'un nouvel art de vivre ? Peut-être !

La constatation — quelle se fasse au niveau de l'individu ou au niveau de la société — reste banale : le temps de penser, de vivre n'existe plus. Le thème romantique de la « fuite du temps » — qui de toute façon ne pouvait

appartenir qu'à une élite et marquer les œuvres de cette élite — est dépassé ; il a fait place au thème économique-social de « l'appropriation du temps ». Ce thème est ressenti par tous, à des degrés divers liés au statut socio-professionnel de chacun. Pour le travailleur sans responsabilité dans son activité professionnelle ou sociale, l'appropriation du temps est vécue sous les formes multiples qui sont la durée du travail, le rythme des cadences, la journée discontinuée et les effets d'amplitude, les heures de transports entre le domicile et le lieu de travail, le « travail noir », etc. Pour le travailleur qui exerce des responsabilités, la conscience claire ou le plus souvent confuse de ne pouvoir faire face à toutes les exigences du changement, de ne pouvoir réfléchir et se cultiver, de ne pouvoir accueillir et surtout mûrir toutes les informations, engendre une peur panique de faillir et un instinct de résistance. La vitesse a submergé la durée et a aboli le temps ; dès lors, cette inexistence crée l'insécurité et d'aucuns évoquent l'homme mutilé, aliéné, atomisé.

A titre comparatif, on note la même évolution et la même crise pour ce qui concerne une autre notion fondamentale : l'espace. En tant que tel, il est lui aussi soumis dans la représentation qu'en ont les hommes, aux effets de la vitesse ; mais le problème essentiel réside surtout dans le fait que dans le cadre d'une civilisation technicienne, industrielle et urbaine, l'espace est de plus en plus compté à chacun. Là aussi, il y a un phénomène d'appropriation de l'espace et un sentiment de mutilation. Là aussi, on tente d'organiser une réaction globale à travers une politique dite de l'environnement. En d'autres termes, une politique d'éducation permanente est au temps ce qu'une politique de l'environnement est à l'espace ; au même défi, on apporte la même réponse ; au morcelé et au mutilé, on oppose le global.

Or, par essence, rien n'est plus global que le temps ; en conséquence, résister à l'abolition du temps, c'est le restaurer dans sa durée de façon à pouvoir en user et recouvrer sa liberté. Là réside l'objectif précis et l'ambition majeure de l'éducation permanente. Comme l'a écrit H.G. Wells, « la course est désormais engagée entre l'instruction et la catastrophe ».

Dès lors, la formation permanente implique un nouvel art de vivre ; elle est changement face au changement, et par là même redonne au temps sa dimension ; Aristote avance la même idée : « quand nous ne subissons pas de changements dans notre pensée ou que nous ne les apercevons pas, il ne nous semble pas qu'ils se sont passés du temps » (1).

Mais cette analyse sera insuffisante si nous ne démontrons pas en quoi et comment la formation permanente peut être une réponse correcte à la situation bouleversée

(1) Physique, livre IV (11) 208 b 23.

vécue par l'homme d'aujourd'hui. Déjà pour Aristote, par exemple, le changement est le processus de réalisation des êtres, « l'acte de l'être en puissance en tant qu'il est en puissance » et vraisemblablement dès l'Antiquité, la formation permanente se trouvait ainsi définie.

Néanmoins, le changement étant par essence ambigu, la formation définie elle aussi comme changement, ne peut que l'être. C'est pourquoi pour tenter de réduire le champ de l'ambiguïté d'une part, pour proposer une politique de formation capable de répondre aux finalités ainsi définies, nous nous proposons de montrer :

a) que l'éducation permanente repose sur une dialectique du continu et du discontinu ;

b) que sa concrétisation exige une guerre de mouvement.

L'éducation permanente est un mouvement dialectique du continu et du discontinu dans la mesure où elle restaure la durée dans ses droits (le continu) tout en privilégiant l'instant (le discontinu).

Le continu...

Il s'agit là d'une idée très simple, contenue déjà dans l'adjectif « permanente », affirmée tant par les philosophes présocratiques que par les penseurs du système éducatif proposé par la Révolution française de 1789 à travers les plans et les discours d'hommes tels que l'Abbé de Mably, Condorcet ou Talleyrand : ouverture de l'éducation à tous les âges de la vie sans distinction de sexe, liberté d'être enseigné, liberté d'enseigner.

Mais l'absence de réalisations massives en ce domaine et le rythme accéléré des mutations techniques, économiques, voire sociales, ont conduit — comme souvent en pareil cas — à obscurcir le jugement. Le terme « éducation permanente » n'a été proposé que vers 1958 par des hommes comme Gaston Berger et réellement acquis droit de cité depuis 1968 sans pour autant avoir encore provoqué les mutations éducatives correspondantes. Il en résulte qu'il existe deux façons de juger du caractère continu de la formation ; l'une prend appui sur l'école et trouve son illustration dans la formule « l'école continuée », l'autre se nourrit de la vie économique et se résume dans la formule « formation continue » dont on constate l'emploi dans les milieux industriels et cercles technocratiques.

L'école continuée...

Dans la conception « école continuée », l'individu est considéré dans l'ensemble de sa vie, de l'école maternelle à son dernier souffle. Il y a là un aspect incontestablement révolutionnaire car les objectifs poursuivis sont multiples et étendus ; l'instruction proprement dite n'est qu'un

objectif parmi d'autres plus importants : l'éducation, la culture, en d'autres termes la relation entre les individus, d'une part, entre les individus et la société d'autre part. C'est précisément en cela qu'il y a rupture avec la tradition classique fondée sur l'humanisme : celui-ci réserve à une élite les délices subtils d'une certaine permanence, d'une image de l'éternité. Reposant sur la conception platonicienne et aristotélicienne de l'éducation qui distingue l'homme « pensant » de l'homme « agissant » et qui refuse toute compromission avec le circonstanciel et le changeant, cet humanisme est au service d'une société statique, hiérarchisée et se voulant définitive. Or, dans une société dynamique, l'objectif de l'école continuée est tout à l'opposé dans la mesure où il prend en compte le vécu, le réel, le quotidien dans une synthèse sans cesse remise en question. Bref, l'idée de continuité dans une société statique vise à donner à une élite le sentiment et la certitude de sa permanence tandis que dans une société ouverte, elle vise à faire de l'éducation quelque chose de continu.

C'est pourquoi, on ramène à des proportions infiniment plus modestes, les différences qui peuvent exister entre l'éducation des enfants et celle des adultes, même si pour accuser la spécificité de celle-ci, on a créé le terme d'andragogie. Le développement de la personne est considéré comme global et sans pour autant être jamais achevé. Sur le plan psychologique, une étude pénétrante de B. Zazzo (2), relative au « sentiment de maturité chez l'adulte », le souligne. « Les jalons de sa maturité sociale, son insertion dans le statut adulte et la réalisation de ses rôles, donnent à l'individu un sentiment de progrès, le sentiment d'avoir franchi des étapes, mais pratiquement jamais le sentiment d'une fin, d'un achèvement. L'illusion de la perfection adulte faiblit lorsqu'on devient adulte tant par la confrontation avec autrui, que par la confrontation avec soi-même ».

La formation continue...

Dans cette conception, la référence de base n'est plus donnée par l'école mais par la vie professionnelle. Elle n'intéresse donc plus l'enfant mais seulement l'adulte engagé dans la vie active.

Elle est parfaitement illustrée par la définition du recyclage proposée par la Commission permanente de l'électronique du Commissariat général du Plan : « ensemble des actions didactiques visant pendant toute la durée de la vie professionnelle au maintien et à l'adaptation de la formation de base pour en faciliter les nécessaires mutations ».

Portée en milieu industriel, cette conception est liée à la dynamique de l'évolution des techniques et évolue en

(2) Publiée dans *Enfance* janvier-avril 1969 - 1-2.

conséquence. Un rapport officiel relatif au « recyclage des cadres et techniciens » dans les industries de pointe, est à cet égard très significatif : « Qu'il s'agisse de grandes entreprises industrielles ou d'établissements d'enseignement, il n'est pas rare de rencontrer des dirigeants et des responsables de formation qui considèrent que le recyclage technique n'est plus suffisant en soi ». Il faut qu'il soit complété par des apports dans d'autres domaines : économie, gestion, psychosociologie, moyens d'expression. Le recyclage ne peut plus se limiter à actualiser des connaissances. Il doit viser à développer et cercler l'ensemble de la personnalité. A la limite certains seraient partisans d'abandonner le mot recyclage pour ne plus parler que de perfectionnement et de formation permanente... Le Comité a jugé qu'il serait plus opérationnel d'aborder « en premier lieu le problème du recyclage pour passer ensuite à celui de la formation permanente qui en constitue la suite logique » (3).

On retrouve ce raisonnement dans une intervention faite par le secrétaire d'Etat à l'Education nationale en septembre 1969 devant « des parlementaires » : « il faut qu'elle (la politique des enseignements techniques et professionnels) tienne compte des nécessités de ce que l'on appelle quelquefois l'éducation permanente. Car il est clair aujourd'hui que la politique des enseignements techniques et professionnels a pour finalité de permettre à chacun de réussir son insertion professionnelle, non seulement quand il débute mais également tout au long de sa vie active ».

En fait toutes ces positions sont dictées par la logique d'une sorte de dialogue manqué entre l'université et la société dirigeante. L'université napoléonienne — quoi qu'on en ait dit — s'est consacrée depuis ses débuts à une action de formation professionnelle : former des dirigeants, qui possédaient les techniques du langage, celles-ci étant leur outil professionnel, leur instrument de pouvoir ; l'université, toute à cette mission fondamentale et historique a eu tendance à ne s'occuper que fort tard des autres formations professionnelles ; or, la société dirigeante est devenue, entre temps, une société à dominante industrielle, ayant des besoins à la fois précis et croissants auxquels l'Education dite nationale ne pouvait suffire en quantité et en qualité ; il s'est donc créé un état, en perpétuelle aggravation, de sous-développement culturel et technique (4).

Cet état de sous-développement devient particulièrement préoccupant quand on transfère notre analyse relative au continu du plan des origines (l'école, c'est-à-dire

la personne, ou la vie industrielle, c'est-à-dire le travailleur) au plan des objectifs. Il y a en effet trois ambitions possibles :

- rattraper un retard,
- suivre son époque,
- précéder légèrement son temps pour agir sur lui et s'assurer une certaine liberté.

Les ambitions du continu...

A chacune de ces attitudes correspond en fait une conception de l'éducation permanente. Les deux premières relèvent d'abord d'un diagnostic pessimiste mais réaliste de la situation : l'inadaptation qualitative de la main-d'œuvre aux exigences de l'appareil productif et l'inexistence de réserves « d'adaptabilité » dans la mesure où de très nombreux travailleurs ont été victimes, soit d'une sous-scolarisation, soit d'une manière plus générale, de l'inégalité des chances. La présente revue a déjà présenté plusieurs fois des analyses sur ce phénomène et ses conséquences.

Le rapport général préparatoire au V^e Plan énonce lapidairement « la nécessité d'un rattrapage de formation pour la population déjà engagée dans la vie active paraît incontestable » ; c'est cet objectif qu'assigne le V^e Plan aux actions de promotion sociale. Pour y répondre, le mot-clé réside dans le verbe « adapter » ; là se trouve l'essence du continu qui répond elle-même à une théorie de la maturité selon laquelle « la maturité consiste à être adaptée au monde ambiant tel qu'il est et à avoir acquis une certaine sagesse » (5).

Il s'agit donc de créer une mécanique de changement qui crée un lien continu entre l'individu et le monde tel que celui-ci est transformé par le temps ; en d'autres termes, le lien entre la personne et le temps est indirect ; il lui permet simplement de n'être pas rangé parmi « les vaincus de la prospérité », « les rançonnés du progrès ».

Or le lien avec le temps doit être direct, sans aucune médiation, si on veut répondre à une des aspirations profondes de la personne ; ce lien ne peut être fait qu'à travers une vision globale et dynamique de la formation. Et là par des circonstances qui n'ont rien de fortuit, on retrouve des exigences non seulement d'ordre philosophique mais aussi d'ordre économique ; en effet le rapport déjà précité, concernant le recyclage dans les industries de pointe, énonce judicieusement : « Parler de recyclage dans une économie moderne et plus particulièrement dans les industries de pointe qui ont pour loi le mouvement et le changement, n'est-ce pas, en fait, adopter un point de vue statique et étroit ? Le recyclage prend souvent alors un caractère « curatif ». Il est indispensable

(3) Le recyclage des cadres et techniciens dans les industries de pointe, C.N.I.P.E., Paris, 1969, 15.

(4) B. Roux, Formation professionnelle et formation permanente, dans la revue « Confronter » n° 5, janvier 1970, Paris.

(5) A. Sirota, Revue française de Pédagogie, n° 9, 1969, page 7.

aujourd'hui de substituer à ce point de vue une vision plus dynamique et plus prospective du problème. Il ne s'agit plus de subir le changement mais de l'anticiper et de s'y préparer (p. 101). Dès lors, le secret de l'adaptabilité réside dans le renouvellement permanent des réserves que se constitue chacun pour faire face à toutes les circonstances essentielles de la vie, pour préserver sa possibilité de choix, pour définir et rester maître de son propre destin. Il en résulte que le changement vécu comme un moyen de libération et non comme un instrument d'aliénation, restaure le temps dans la plénitude de ses vertus car, si l'on en croit Aristote, « le temps n'existe pas sans changement, ni mouvement » (6).

Il n'en reste pas moins, au terme de cette analyse trop brève, qu'on se trouve à l'heure actuelle en présence de deux conceptions marquées ; pour les uns, l'éducation doit être continue, permanente pour répondre aux exigences de l'économie, grande consommatrice de temps pour elle-même (c'est le mythe de Chronos dévorant ses propres enfants) ; pour les autres, l'éducation permanente doit être conçue en fonction de l'individu — pour notre part, nous préférons le terme de « personne » — pour lui permettre de devenir responsable de lui-même et s'ouvrir à un plein épanouissement social.

Notre propos n'est pas de reprendre toutes les analyses idéologiques de caractère sociologique, économique, relatives à l'éducation comme « bien de consommation », « bien de production », etc., il serait cependant illusoire de nier que, de plus en plus, elles pèsent sur l'avenir de l'éducation permanente, à moins que dans la pratique quotidienne, les forces en présence se mesurent concrètement et lèvent certains « blocages de mentalité ». Cela est-il possible, avant même les arbitrages politiques ? Oui, répondrons-nous, non seulement cela est possible mais cela est nécessaire pour que les inévitables arbitrages explicites ou tacites, ne soient pas mutilants. Pour atteindre cet objectif, la réussite dépend précisément de la validité de l'éducation permanente en tant que mouvement dialectique du continu et du discontinu.

Le discontinu...

Pour réellement être permanente, l'éducation doit être discontinu. Il s'agit là d'un principe ancien qui, comme l'un et le multiple, a fait l'objet de longues théories philosophiques, dès la plus haute Antiquité et notamment de la part de l'école présocratique. Cette constatation n'a rien de gratuit dans la mesure où l'on trouve là une des références fondamentales de l'humanisme classique et en conséquence de notre système éducatif ; or, jusqu'à présent l'UN a été privilégié pour faire du temps, l'éternel,

pour faire de l'homme la mesure de toute chose malgré la diversité des environnements, etc.

Tout le mouvement moderne de pensée — et la sensibilité — réside dans la réhabilitation du multiple, et donc du discontinu car le monde du réel n'est lui-même fait que du changement, « matière première de civilisation ».

Au niveau des conséquences pratiques, cela veut dire que l'éducation n'est plus une préparation à la vie (comme on l'a toujours voulu jusqu'à présent) mais qu'elle est la vie ; il en résulte qu'elle précède, se confond avec, suit les mouvements de cette vie en fonction des circonstances extérieures nées de l'environnement et des exigences intérieures exprimées par chacun. En d'autres termes, pour redonner au temps sa pleine signification dans la vie de tout être, l'éducation permanente implique une organisation permanente du discontinu ; il est vraisemblable qu'assez vite, dans quelques années, on en viendra tout naturellement à réduire les durées de ce qu'on appelle actuellement « les formations initiales » pour répartir le mouvement de la formation dans l'ensemble du mouvement d'une vie.

On voit en conséquence que cette notion du « discontinu » repose sur celle du « rythme » et que d'ores et déjà, on peut faire évoluer le système global éducatif en privilégiant le rythme à chaque niveau : matériel, primaire, secondaire, supérieur, poste universitaire et professionnel — pas seulement au niveau de la pédagogie dont nous analyserons le rôle beaucoup plus loin — mais au niveau des objectifs.

Le rythme...

Au préalable, le rythme, essence du discontinu, mérite qu'on le cerne de plus près.

Ce sont les artistes, par leur sensibilité, ou les sociologues du travail, par leur don d'observation, qui traduisent le mieux la réalité du rythme. Ainsi le cinéaste Bresson : « Les choses n'existent pas en elles-mêmes, mais seulement par leurs rapports, dans la vie comme dans les arts. Dans mes films, plus important pour moi que les êtres et les choses est, ce qui les lie... Je crois à la toute puissance des rythmes. Nous sommes nous-même rythmes et nous vivons au milieu des rythmes » (7).

L'illustre chef d'orchestre W. Furtwaengler énonce la même pensée en partant de son art : « La musique répond et correspond profondément aux données biologiques de la nature humaine, c'est d'abord le phénomène tension-détente. Toute vie organique se déroulant dans le temps — la musique, c'est l'art temporel — est une alternance de la tension avec la détente. Cette alternance

(6) *Physique*, Livre IV, 11 - 218 b 34.

(7) Propos recueillis par *Le Monde*, 26 mai 1966.

représente le rythme de la vie... Paradoxalement, le second de ces deux états successifs, la détente, est pourtant l'état de base, donc le premier dans l'ordre de la vie » (8).

Enfin Georges Friedmann dans « Problèmes humains du machinisme industriel », nous livre une analyse profonde du phénomène et cite Arnold Durig : « Le rythme est une réalité qui nous est donnée dans le fond même de la nature... nous trouvons le rythme dans le premier âge de l'enfant et à travers toute la vie de l'homme. Nous le trouvons partout, dans toutes les descriptions des peuples primitifs aussi loin que remonte l'histoire ».

Les exemples et les citations pourraient être multipliés à l'infini. Cela est inutile même si le culte de « l'Homo rationalis » a eu tendance à estomper les richesses du « rythme » en privilégiant l'entraînement systématique des facultés mentales, hors du temps.

On réintroduira le temps dans la vie de l'homme pour répondre à l'essence de l'éducation permanente, c'est réintroduire le rythme à tous les niveaux du système éducatif.

L'école maternelle...

Certains débats récents, fondés sur des études scientifiques, ont montré le caractère fondamental de l'éducation à ce premier âge, conditionnant tout le développement ultérieur de l'individu, en conséquence ses possibilités et sa « praxis » d'éducation permanente.

En effet, comme le notait dès le siècle dernier, Mme Kergomard, « l'enfant vit actif mais il faut fournir des éléments à son activité... Le jeu, c'est le travail de l'enfant, c'est son métier, sa vie ». Il s'agit donc de développer les capacités d'expression (formes, rythmes, couleurs), de verbaliser la pensée (l'écriture et la lecture étant pour plus tard), d'assurer les transitions du milieu familial au milieu extra familial, d'aider à la socialisation. Or, cette socialisation se révèle fondamentale car tout dépendra des conditions dans lesquelles le premier lien a été forgé avec le monde extérieur ; les rythmes de la vie ultérieure en dépendront. Les études de QI en témoignent (9) : « les individus se développent inégalement suivant le milieu socio-économique dans lequel ils se trouvent. Les enfants de milieu favorisé, ont beaucoup plus de chances d'avoir un QI élevé. On a d'abord expliqué ce fait par l'hérédité ; cependant, cette différence n'existe pas pendant les premières années ; elle ne commence à être vraiment décelée qu'à partir de l'âge de 3 ans et augmente par la suite ».

Ces mêmes études marquent, d'une façon stupé-

(8) Entretiens sur la musique, A. Michel, p. 139.

(9) Cf. par exemple : *Génèse de l'Intelligence chez les enfants de trois milieux différents* dans « Enfance » n° 1, 1956.

fiant, l'évolution de QI d'enfants d'une même famille sur des périodes relativement courtes, confirmant bien que « le QI étant un rapport entre la réussite correspondant à un âge donné et l'âge réel du sujet, il indique plutôt la rapidité d'un rythme évolutif » (10).

L'école maternelle étant le premier essai d'autonomie, ne peut être que capitale pour le développement de l'éducation permanente, recherche permanente d'autonomie et d'équilibre. Des troubles et difficultés non décelés à ce stade pèseront inéluctablement sur le développement de l'être.

L'école primaire...

La Commission de rénovation de la pédagogie pour le premier degré a bien montré en quoi et comment la prolongation de la scolarité obligatoire avait changé la finalité de l'école élémentaire. Celle-ci ne débouche plus sur la vie professionnelle, mais elle constitue un moment important de la vie active en ce sens que, prolongeant sans rupture l'œuvre de l'école maternelle, elle vise à compléter et organiser un système de développement personnel.

Il s'agit en effet non plus de « plaquer » des règles didactiques mais de faire en sorte que le développement physique et psychologique de l'enfant régale l'action éducation éducative ; la personne accroit son autonomie :

— en se donnant les moyens nécessaires à travers les techniques d'expression et de communication et les méthodes d'acquisition du savoir grâce aux langages littéraires, mathématiques, plastiques... en un mot « rythmiques »,

— en se révélant et se forgeant un ensemble de comportements, notamment au niveau de l'activité créatrice,

— en se sentant solidaire et responsable du monde environnant, c'est-à-dire de l'ensemble de la vie.

Formation intellectuelle de base et épanouissement de la sensibilité et de la sociabilité menés au même rythme de développement constituent la mission fondamentale de l'école primaire ; l'échec à ce niveau, condamne définitivement tout effort ultérieur d'éducation permanente à n'être qu'un perpétuel rattrapage ; une rupture de rythme vécue à cet âge, condamne pratiquement celui qui en est victime, à une vie syncopée, appauvrie, dans laquelle le temps n'apparaîtra jamais comme une richesse personnelle et collective.

Les premier et deuxième cycles...

Dans une optique d'éducation permanente, cela devrait constituer l'âge d'or d'une action culturelle profonde à travers un approfondissement de la vie civique, sociale,

(10) G. Boullanger-Balfiguier.

économique, intellectuelle. C'est la grande période de « l'initiation », l'adolescent se confronte avec le réel, vérifie la validité de tout ce qu'il a acquis, de ce qu'il s'est forgé. La connaissance ne s'applique pas seulement aux faits, aux objets, à autrui mais aussi et surtout aux relations entre les faits, les objets et les hommes.

Cette nouvelle époque, successive mais néanmoins discontinue par rapport au primaire, ne serait-ce que par la différence de cadre et l'équipe professorale, est par essence celle du multiple ; à la maternelle, l'enfant affirme son identité par rapport à l'environnement, au multiple ; à l'école primaire, l'un prime à travers l'organisation d'une méthode, d'un cadre d'action ; les premier et deuxième cycles permettent l'approfondissement du multiple et la découverte du temps, plus exactement son « invention ». Époque fondamentale, incontestablement ! C'est grâce à elle qu'on fréquentera assidûment le livre, qu'on pénétrera dans le domaine audio-visuel, qu'on se donnera les moyens d'une réflexion prolongée. Autrement dit, elle est capitale en ce sens que c'est le moment où jamais de s'initier aux moyens de communication essentiels ; on en arrive alors au domaine de la technologie qui ne peut plus être seulement « reine » dans les enseignements techniques et professionnels — même si nécessairement elle y occupe une place éminente — mais qui est élément fondamental dans une éducation globale ; la technologie constitue la voie royale qui mène aux choses tout en témoignant de la volonté de création de l'homme ; elle permet de connaître les choses du dedans et dans leur totalité ; elle répond en cela aux ambitions de l'homme moderne, aux vœux des témoins de la sensibilité de ce temps : peintres, architectes, musiciens, cinéastes, gens de spectacle, etc.

Il en résulte au regard de l'éducation permanente que la réussite, au cours de cette période, — même si le cours des études n'est pas poursuivi au-delà de ce qu'est encore le baccalauréat — conditionne en grande partie l'acquisition de la maturité. Dans l'enquête déjà citée, de B. Zazzo, on relève ceci : « L'incidence explicitement indiquée de l'activité professionnelle sur l'acquisition de la maturité s'accroît nettement avec le niveau socio-culturel, tant pour les hommes que pour les femmes... Le travail est source de progrès personnels et ressentit comme une contribution à la formation de la personnalité lorsqu'il dépasse le simple objectif de rémunération ». Cela veut dire qu'une véritable préparation à la vie professionnelle, pour que celle-ci remplisse harmonieusement ses objectifs au regard de la personne et au regard de la collectivité, passe par la réussite de l'éducation dans les premier et second cycles. Les échecs grossissent les rangs de ceux qui seront soumis à des actions de formation, « dites de rattrapage », mais en réalité qui empêchent les gens de sombrer davantage. En bref, l'échec crée objectivement

les conditions matérielles et morales d'inégalités devant l'éducation permanente.

Les enseignements supérieurs...

Ceux-ci poursuivent le décloisonnement rendu nécessaire entre les connaissances dites « désintéressées » et le monde de la technique, plus exactement du progrès technique. L'objectif de formation professionnelle d'entrée dans la vie active est assuré, mais en même temps, il est dépassé. Si il est vrai, selon G. Berger, que « la technique est faite pour l'homme et l'homme pour le bonheur », la mission des enseignements supérieurs dans une optique d'éducation permanente est d'analyser scientifiquement la nature et les modes de changement, et de proposer les moyens pour que changement soit libération de l'homme et non nouvelle forme d'oppression, d'aliénation. Les enseignements supérieurs initient à cette science neuve qui est celle du changement, cela veut donc dire qu'ils portent en eux l'exigence de l'éducation permanente, d'autant plus que l'enfant de la maternelle devenu adolescent, puis jeune pré-adulte, vite adulte, va rentrer dans l'empire d'un discontinu d'une autre nature : jusqu'à présent le discontinu reposait sur des phases successives mais de rythme éducatif différent : maintenant, il s'agit de l'alternance entre le temps de travail et le temps de « non travail ». Déjà pour ceux qui ont manqué certains stades, le temps de « non travail » risque aussi d'être un temps de « non culture », c'est-à-dire de rupture dramatique d'avec le temps.

Les formations post-universitaires et para-universitaires...

Nous employons ce terme de préférence à celui d'éducation d'adultes (les enseignements supérieurs sont déjà des formations d'adultes, dans une très grande part) ; rappelons en outre que pour beaucoup encore, l'éducation permanente se confond entièrement avec l'éducation des adultes et que même on aurait tendance à l'opposer à l'enseignement scolaire universitaire. Ceci étant, l'expression couvre aussi bien des actions d'alphabétisation que des cycles de perfectionnement de très haut niveau scientifique, ou encore des veillées socio-éducatives, distractives.

De toute façon, toutes ces actions sont étroitement liées à la nature et au degré des exigences de chacun, dépendant elles-mêmes de la manière dont ont été vécues les formations antérieures, la vie professionnelle, les responsabilités adultes dans la vie familiale, sociale, civique et culturelle. Le rapport déjà cité, relatif au recyclage des cadres, distingue l'attitude des ingénieurs et cadres très fortement motivés pour qui « le but principal des activités de perfectionnement devrait être lié à la vie professionnelle » et les cadres seulement fortement motivés qui « préfèrent que le perfectionnement ait une orientation

nettement professionnelle, sans programmes à orientation culturelle ; quant aux techniciens, soumis quotidiennement aux exigences technologiques, ils sont extrêmement motivés pour « maintenir » d'une part, se promouvoir de l'autre. D'une manière générale, le recyclage correspond à une préoccupation technique (impulsion du discontinu), puis à un souci d'élargissement culturel (restauration du continu), enfin à l'amorce de changement d'activité ou à la préparation d'une reconversion (reprise du mouvement dialectique déjà analysé).

De nombreuses actions de formation peuvent être présentées de cette manière, tant il est vrai que la vie adulte est caractérisée par une certaine cyclothymie avec alternance de temps forts et de temps faibles, les uns poussant vers l'extérieur, excitant l'intérêt et la curiosité, augurant un art de vivre le temps et son temps, les autres conduisant vers le repli sur soi-même, l'acceptation de la fuite du temps, de son inexistence ; en fait, on trouve déjà une alternance semblable chez l'enfant qui manifeste suivant une évolution rythmique des intérêts très vifs comme des désengagements passagers non seulement vis-à-vis du « travail de classe » mais aussi de ses jeux, de ses amitiés (l'enfant s'ennuie, les grandes personnes traduisent : « il ne sait pas comment passer son temps »).

Conclusion partielle...

La vie moderne a projeté le rythme en avant, en faisant de la vitesse une des données premières du quotidien. Par là même, elle a conduit l'homme à inventer une réponse pour échapper à l'empire du vertige et à la menace de l'atomisation non seulement du temps mais progressivement de la personne menacée dans son intégrité : cette réponse, prenant précisément en compte la notion du rythme à travers un mouvement dialectique du continu et du discontinu, a révélé le phénomène de l'éducation permanente. Actuellement, il ne constitue encore qu'un phénomène, il est loin d'être une politique, les incantations ne pouvant en aucun cas être une politique.

Il semble cependant que le secret de la politique à définir — pour que l'éducation permanente réponde à ses objectifs, plus exactement aux aspirations de l'homme moderne — ne soit pas dans la distinction artificielle et sans avenir entre éducation nouvelle contre éducation traditionnelle mais plutôt dans la mise en œuvre d'une guerre de mouvement.

Éducation permanente, guerre de mouvement, c'est sortir de l'impasse dans laquelle semble être plongée la société moderne et qu'elle trahit dans ses langages. Jean Onimus dans « la Communication littéraire » dégage brillamment pour sa part, trois tendances culturelles proposant et tendant « à imposer un modèle de l'homme », auxquelles « correspondent trois langages différents et

réciroquement inintelligibles ; celui de l'humanisme confiné dans sa rhétorique, celui de la théorie, jargon de plus en plus abstrait, mais puissant et techniquement efficace, celui de la « poésie » c'est-à-dire de l'innocence créatrice qui devient paradoxalement sauvage, insolite et destructeur ». L'humanisme s'est placé hors du temps, la technique émiette le temps, la révolte ne le recrée pas.

Mais toute guerre de mouvement implique une forme spécifique ; en l'occurrence, il s'agit d'une mobilisation générale non seulement des hommes mais de l'imagination et des moyens ; un défi de cette ampleur implique à son tour une condition fondamentale : l'unité de réalisation, c'est-à-dire l'unité de la responsabilité au niveau politique, au niveau de l'État.

La mobilisation de l'imagination...

Elle suppose un déblocage profond des mentalités. L'aptitude au changement, c'est d'abord un changement d'attitude. Il est clair qu'un mouvement, en ce sens, se manifeste, mais pour répondre correctement aux problèmes posés, il est encore insuffisant.

L'imagination s'exerce dans le domaine pédagogique à partir de l'œuvre des pionniers et des novateurs mais dont ils seraient les premiers à admettre qu'elle doit être dépassée et développée. Les langages constituent le moteur idéal de cette pédagogie nouvelle. Il est inutile d'insister dans cette revue sur l'œuvre déjà entreprise dans le domaine des mathématiques qui, ainsi et nouvellement entendues, « répondent au besoin d'accroître le pouvoir d'initiative » ; cette liberté d'initiative — cultivée de l'intérieur et d'une manière quasi ludique dès l'école élémentaire — doit déboucher sur la formation d'un esprit scientifique possédant l'ascèse de l'expérimentation. On voit donc là, tant dans le domaine des objectifs que dans la démarche pour les atteindre, un champ laissé très large à l'imagination ; dans la mesure où les mathématiques constituent le langage des choses, le renouvellement perpétuel de celles-ci est tel que la vie de ce langage sera sans cesse une des auxiliaires les plus précieuses de l'éducation permanente.

Il en est de même du premier des langages, de celui qui lie avec les autres hommes : la langue maternelle. Elle constitue la clé de la connaissance de l'intérieur, mais elle obéit à des rythmes nés de son histoire ; c'est peut être là qu'il y aura un des efforts les plus exigeants de remise en cause ; la langue maternelle dans la formation du goût, de la sensibilité, du jugement et surtout de l'esprit critique doit se plier à la concurrence des autres langages tout en assurant la coordination indispensable ; cet aspect doit être aussi essentiel que celui mieux connu de moyen d'expression et de communication.

Il existe d'autres langages fondamentaux ; ainsi la

langue vivante donne l'occasion — à créer nécessairement — de se situer différemment en face du monde ; elle constitue une gymnastique imposée à nos réflexes, elle brise nos conditionnements, elle permet de prendre une vue critique de la civilisation et de confirmer une attitude de recherche expérimentale.

Les langages du corps reprendront une place que l'humanisme avait réduite presque au néant ; ils correspondent trop à la notion du rythme, à celle de détente en même temps qu'aux conséquences de la vie industrielle et urbaine, pour ne pas devenir un des langages prioritaires de l'éducation permanente ; tout le monde sait que l'acte moteur n'est pas un processus isolé et que sa signification n'est qu'en rapport avec la conduite de la personnalité.

Quant au langage de l'image, il n'existera que par l'éducation du regard ; or, l'éducation permanente court le danger d'être niée si l'image tend à remplacer la pensée ; nous n'hésitons pas à dire que dans cette guerre de mouvement, c'est une des premières positions à conquérir, en particulier grâce à la formation d'un esprit scientifique, expérimental par les autres langages.

Alors, il sera seulement possible de faire face au problème de l'information insoluble jusqu'à présent à cause du mur de « la non formation » ; dès lors la dialectique formation-information sera possible pour tous, et l'utilisation massive de nouveaux moyens matériels d'enseignement qui obligeront l'imagination à pousser tous les langages vers une perfection et une précision accrues.

Cette réflexion conduite au plan global doit descendre au niveau de chaque individu de façon à appréhender et organiser des « centres d'intérêt fonctionnels » et donner des réponses adaptées ; en fait, cette tâche implique la mobilisation de disciplines complémentaires, ou plus exactement d'équipes plus disciplinaires ; en effet, il s'agit de replacer la personne dans le temps, c'est-à-dire dans son cheminement historique, son évolution rythmique ; cette application généralisée — mais prudente, en ce sens qu'elle demande des hommes de haute qualification — des sciences humaines retentira à son tour dans les progrès des divers langages et dans leur mise à jour permanente de l'éducation permanente.

Le temps est ainsi restitué non seulement à l'enseigné mais aussi à l'enseignant qui, fondant son action sur un esprit expérimental et scientifique, peut se livrer à un véritable acte de création. Il est bien évident que cela a quelque chose d'utopique sans que pour autant cet objectif puisse être remis en cause ; en fait, la mobilisation de l'imagination doit aboutir à des systèmes d'innovations variables en fonction de la demande quantitative et surtout qualitative ; pour cela, elle exige de plus en plus d'hommes.

La mobilisation des hommes...

En définitive, elle sera certainement une des plus longues et des plus difficiles à réaliser. Elle se heurtera à l'incroyable cloisonnement des cellules de la vie sociale, à la volonté de puissance de ceux qui, détenant un quelconque pouvoir, tenteront de contrôler et donc de rétrécir les bases du mouvement. Tout ceci se jouera à travers des luttes pour des statuts, des considérations financières, des impératifs de rentabilité, etc.

Mais le plus important réside peut-être dans les séquelles de la situation actuelle de l'université. On peut craindre qu'une grande partie de la nation ne retienne de notre époque que les excès et les aspects superficiels et qu'elle rejette en fait l'université, ou plus exactement qu'elle ne l'accepte pas comme une des composantes de la vie collective. Une telle évolution des mentalités constituera, à n'en pas douter, un sérieux frein aux progrès de l'éducation permanente ; en effet, il sera impossible de lui garantir une continuité fondée sur l'école, dont nous avons déjà dit qu'elle constituerait une caractéristique fondamentale du système et de son évolution.

Quoi qu'il en soit, il faudra pour cette guerre de mouvement, un nombre considérable d'hommes dont tous ne devront pas être des enseignants à temps plein ; à ces derniers seront réservées les tâches de coordination et d'approfondissement ; mais ils devront faire appel d'eux-mêmes au concours d'hommes et de femmes rendus extra qualifiés dans leur profession et soucieux d'échanges ; ces enseignants « hors statut » apporteront avec eux l'initiation, l'innovation et la connaissance mise à jour d'elle-même à travers le concret et le quotidien ; ils « rayonneront » leur formation tout en se « recyclant » eux-mêmes d'abord dans un travail d'équipe sur le plan pédagogique et prospectif avec les enseignants « statutaires », ensuite dans l'acte d'enseigner dont on dit depuis longtemps qu'il est l'art de rester jeune. Ce brassage d'hommes et d'idées ne se fera pas du jour au lendemain ; il soulèvera bien des suspensions, parfois légitimes, des oppositions souvent injustifiées ; il faut avoir la lucidité et le courage d'affirmer qu'il se fera nécessairement et qu'il est dans la vocation de l'enseignant de le préparer et de le contrôler ; à ce prix de réalisme politique allié à la générosité intellectuelle (on pourra peut-être se réferer valablement à la tradition humaniste) seraient débloqués les freins actuels au développement éducatif généralisé.

Mais dans cette mobilisation, les enseignés ont eux aussi un rôle moteur en exprimant leurs besoins et leurs aspirations, en se transformant plus tard en formateurs, en organisant leur action à travers les associations de base qu'il s'agisse de syndicats professionnels ou d'usagers de groupes culturels, familiaux, etc. Si ceux-ci peuvent beaucoup à l'heure actuelle pour « mobiliser » leurs militants,

adhérents et sympathisants, ils doivent se dire aussi qu'ils recevront beaucoup en retour, promotion individuelle et promotion collective étant assez interdépendantes ; à ce titre, les autorités locales — notamment municipales — devront d'ici la fin du siècle assumer des responsabilités plus étendues et plus actives.

Pour l'instant, ce sont les syndicats qui sont les mieux placés pour faire progresser l'éducation permanente : « ils ont acquis une expérience fondamentale tant sur le plan des principes que des méthodes, grâce à la promotion collective ; ensuite, par leur force dans les négociations collectives avec les employeurs, ils peuvent arracher beaucoup ; ils ont la possibilité d'utiliser les comités d'entreprise et encore plus, contrôler la gestion des centres de formation ; il faut partir de la vie professionnelle pour fonder les bases solides de la formation permanente à la condition absolue que les salariés puissent exprimer leurs besoins profonds tant de formation professionnelle que culturelle, préparer les programmes de formation et en contrôler l'exécution (11). La réalisation de ces conditions permettra aux entreprises d'aborder leur collaboration à l'œuvre commune sans qu'elles puissent être accusées de vouloir faire de la formation un instrument supplémentaire de domination.

La mobilisation des moyens...

Par là, il faut d'abord entendre une utilisation maximale des équipements. Cela implique d'abord que l'école, à travers toutes ses structures et ses niveaux, soit réinsérée dans le tissu de la vie sociale, qu'elle en devienne un des éléments « structurants », qu'elle soit ouverte à tous, de 8 heures à 24 heures. Des expérimentations ont déjà été faites ; il appartient au VI^e Plan de les développer au maximum sans se laisser étouffer par les cloisonnements administratifs ; le dossier des « équipements intégrés » est, à notre avis, le dossier le plus important dans le chapitre des équipements collectifs. Il est reconnu que la formule (le même équipement est conçu aux fins d'enseignement scolaire et d'éducation d'adultes, de réunions de jeunes et d'adultes, d'activités culturelles et distractives, etc.) est reconnue « génératrice d'économies d'investissement et de fonctionnement », les équipements intégrés se valorisent mutuellement, ce qui en accroît substantiellement la rentabilité. Voilà un des points clefs les plus importants à débattre, notamment au niveau des communs !

Quant aux supports matériels, la technologie telle qu'elle existe et telle qu'on peut la prévoir dans des

(11) Cf. notre article dans la revue *Confronter*, n° 5, Janvier-février 1970.

développements, apporte des réponses multiples qui retentissent à leur tour sur les innovations en matière pédagogique, dans un mouvement dialectique qui n'est, hélas, qu'amorcé : machines à enseigner, moyens de communication et de reproduction, etc. Tout cela paraîtra utopique à ceux qui ignorent que l'industrie « éducative » (tout ce qui concourt aux activités éducatives et distractives) occupe une des premières places aux Etats-Unis et tend à passer devant l'industrie de l'armement (ce seul fait est révélateur et symbolique à bien des égards, notamment quand on le met en parallèle avec l'évolution de certaines industries européennes).

La condition du succès...

Une guerre de mouvement qui mobilise autant de capacités d'innovation, autant d'hommes, autant de moyens techniques et financiers, exige une tête unique, un stratège qui définisse son action par rapport à une vision politique globale de la société, avec l'aide technique de tous les moyens de recherche opérationnelle qui permettent une prospective active, une planification dynamique, une satisfaction équilibrée des besoins économiques et sociaux.

Les limites du présent article ne nous permettent pas de développer cette thèse, pourtant capitale pour le développement de l'éducation permanente et le succès de la dialectique du continu et du discontinu.

Affirmons simplement — mais avec force — qu'il n'est pas utopique de créer assez vite un grand ministère de l'Education nationale (ou autre dénomination) qui regroupe toutes les responsabilités éducatives actuellement dispersées dans une dizaine de ministères, et qui « éclatent » de plus en plus dans des centres ou initiatives privées de toute nature, où l'on trouve le meilleur et le pire. Ce rassemblement des forces ajouterait peut-être à la lourdeur de la tâche de la réorganisation du ministère, bien que, sous bénéfice d'inventaire, on puisse ainsi prétendre qu'il y contribuerait efficacement.

Il appartiendrait alors au ministre, aidé de 6 à 8 ministres délégués ou secrétaires d'Etats — tous hommes politiques — de mettre en jeu au service de la nation et sous son contrôle, l'ensemble des moyens nécessaires.

En conclusion, l'éducation permanente, impératif de civilisation, constitue un retour aux sources : celles du temps dont il importe, pour le bonheur individuel et l'animation de la vie sociale, qu'il puisse être « vécu » et non « consommé ». Il s'agit donc là d'une action qui intéresse tous les hommes dans toute leur vie, qui engage pleinement chacun mais à « son rythme », avec des temps forts et des temps faibles.

La mise en œuvre de telles ambitions exigera des moyens de plus en plus considérables qui bouleverseront de plus en plus et de fond en comble, l'image que nous pouvons avoir actuellement de ce problème. Les utopistes auront certainement plus vite raison que les pessimistes ; mais l'attitude de ceux-ci pourra encore être longtemps légitimée, du moins tant qu'une vision politique globale n'aura pas été définie clairement. L'éducation permanente, science du changement, ne peut pas être mise au service de n'importe quel changement.

Il s'agit là d'un des problèmes politiques fondamentaux de notre époque en même temps qu'une des nouvelles formes de l'économie : celle de la pensée.

Bernard ROUX,
ancien élève de l'Ecole nationale d'administration,
conseiller technique au Groupe d'études
et de recherches en éducation
des adultes, Paris.

**OPERATION
« JEUNES MAÎTRES »
FRANCE-QUÉBEC 1969-1970**

**Premier bilan d'une expérience
d'échange pédagogique**

Soixante instituteurs et institutrices français, (10 de celles-ci en maternelle), enseignent depuis la rentrée de 1969 dans des écoles du Québec et réciproquement. Cette expérience originale dont le Centre franco-québécois de développement pédagogique est chargé de suivre le déroulement, sous l'égide des directions de la Coopération et de la direction générale des Relations culturelles, peut être l'occasion de comparer l'organisation, l'esprit et les méthodes de l'enseignement dans deux pays francophones mais dont l'un vit sur le continent américain. Telle est bien l'optique de l'échange, ainsi définie par un stagiaire québécois :

« L'échange me permet de mettre en question mon enseignement et celui qui se donne ici, et de réfléchir aux bases sur lesquelles se fondent l'école canadienne et l'école française. »

Une série de stages en septembre 1969, janvier et mai 1970, une série de rapports en novembre, avril et dans la première année de retour au pays d'origine, sont destinés à permettre l'évaluation de l'expérience. Actuellement après le premier rapport et les stages de janvier, on peut dégager :

— des éléments pour une comparaison assez précise des milieux et des habitudes scolaires,

— quelques points (à beaucoup affiner) pour une comparaison de l'esprit et des méthodes d'enseignement.

I. — LE MILIEU SCOLAIRE.

A. — Relation maître-élèves.

Au Québec :

Elle semble plus facile, plus ouverte qu'en France. Les enfants sont communicatifs, signalent les difficultés qu'ils rencontrent. Cela ne signifie pas qu'ils soient vraiment actifs : ils attendent beaucoup du maître, se donnent peu de peine, sauf pour des efforts de courte durée. « L'autorité du maître est faible ; il ne paraît pas en mesure d'avoir une vraie influence sur les élèves. » L'auto-discipline serait rarement possible. Le terme de « décontractée » est souvent employé pour qualifier la relation élève-maître.

Les remarques des Québécois sur la politesse et la passivité des élèves français corroborent les précédentes.

« Nous avons apprécié la grande politesse et le savoir-vivre de ces jeunes élèves français. Plusieurs sont d'accord pour affirmer que les élèves français sont beaucoup plus polis que ceux du Québec. Cela évite bien des problèmes de discipline. Autre chose, parfois embarrassante pour certains maîtres, les élèves français parlent bien leur langue et possèdent un vocabulaire impressionnant. » (Marc Dufour, stagiaire québécois.)

Certaines pratiques assez courantes : « dollar scolaire », « brevets », tentent d'inciter au travail en faisant appel à un esprit utilitaire, que plusieurs maîtres français signalent chez leurs élèves canadiens.

En France :

« Les stagiaires ont constaté qu'au niveau primaire, les maîtres sont distants : le maître apparaît trop souvent comme un distributeur de savoir, parfois indifférent pour l'élève moins doué. Il semble que le souci d'éduquer soit ici remplacé par le souci d'instruire : le mot éducation n'a peut-être pas ici la même compréhension que pour les stagiaires québécois. » (Antoinette Leroux, stagiaire québécoise.)

B. — Relations parents-maîtres.

Au Québec :

« Cette question a été étudiée aux trois niveaux d'enseignement :

1) Enseignement maternel.

Les contacts ont surtout lieu au début de l'année. Ensuite ils deviennent téléphoniques et se font plus rares. Ils sont plus fréquents dans les écoles des petites localités. Les enfants pouvant quitter seuls l'école, il en résulte moins de contacts avec les parents.

— Réunions de parents d'élèves : deux réunions prévues pour l'année.

— Il s'est quelquefois dégagé l'impression que les directeurs d'écoles accordaient au Québec beaucoup de crédit aux remarques des parents. Il faut souligner que les maîtres en France sont plus attachés à leurs prérogatives et admettent moins volontiers l'intervention des parents dans le champ d'exercice de leur art.

2) Enseignement élémentaire.

— Les réunions de parents sont assez fréquentes.

— L'arrivée du maître français a le plus souvent soulevé l'intérêt des parents pour les programmes et méthodes français. Ils attendent semble-t-il du maître français qu'un effort soit fait sur le plan de la langue des enfants, de leur diction surtout.

— Dans certaines écoles les contacts sont surtout téléphoniques.

3) Enseignement secondaire.

— Relations parents-maîtres négligeables en dehors des réunions générales provoquées par l'administrateur de l'école. » (Synthèse stage Québec, 17 et 18 octobre.)

Dans quelques « polyvalentes » (niveau secondaire), on expérimente la formule « école ouverte » aux parents, libres pour 2 ou 3 jours de circuler dans les classes pendant les activités normales. Les résultats sont intéressants.

En France :

Les maîtres québécois se félicitent de rencontrer souvent les parents à la sortie de l'école élémentaire. Ces rapports sont généralement bons. Les associations de parents d'élèves leur semblent beaucoup plus structurées qu'au Québec.

« Nous sentons que les parents français s'occupent de leurs enfants. Lorsque nous voyons à chaque midi et à chaque soir, après les cours, la grande quantité de parents qui viennent chercher leurs enfants, nous réalisons que les parents sont conscients de leur rôle. Aucun maître ne semble avoir eu de difficulté avec les parents. Tous ceux que nous avons rencontrés étaient soucieux du bien de leurs enfants. Souvent des parents viennent s'informer de leur enfant. » (Marc Dufour.)

C. — Relation administration-maîtres

Au Québec :

— Les relations avec le directeur ou le principal ne sont pas entravées par le cloisonnement hiérarchique. Elles sont fréquentes, directes et cordiales.

— Le chef d'établissement accorderait semble-t-il une attention trop bienveillante aux parents, ce qui diminuerait d'autant son assistance au maître en cas de besoin. Le maître français ne retrouve pas là une situation française élevée au rang de principe, le « monolithisme du corps enseignant ».

— L'existence d'un volant toujours disponible de maîtres suppléants ou remplaçants a été justement remarquée et appréciée.

— Le maître français au Québec a été sensible aux efforts déployés par l'administration pour lui venir en aide. Il souhaiterait que cette situation mène naturellement l'administration à formuler une appréciation sur le sens et la teneur de son travail. Dans plusieurs écoles la nécessité d'un encadrement pédagogique s'est fait sentir. Les rencontres avec des animateurs scolaires font l'objet d'un vœu quasi-unanime. Quelques projets de travail en équipe sont attendus avec beaucoup d'intérêt.

En France :

Le stage a permis de constater chez les Québécois présents, la violence d'une réaction « anti-hiérarchie » quasi-permanente. Les dénominations officielles, les degrés de la hiérarchie, leur paraissent proprement ridicules, et ils le disent avec une certaine brutalité. L'effet produit selon eux, par le corps des inspecteurs — qui n'existe plus au Québec — sur les enseignants français, leur est incompréhensible ; ils voient leurs collègues tout différents en présence de l'inspecteur, et s'interrogent sur les raisons de cet « état de choc ».

« Certains maîtres québécois prétendent que leurs confrères français sont fermés, car ils désirent garder leurs découvertes et leurs méthodes secrètes pour eux. De cette façon ils auront une bonne note lors de la visite de l'inspecteur. Mais plusieurs Québécois ne sont pas d'accord sur ce point.

Les maîtres français sont trop conditionnés par le jugement de l'inspecteur. On sait que la note de ce dernier peut augmenter ou fixer le salaire de l'instituteur. L'inspecteur français enlève le naturel chez les enseignants. L'enseignant français semble enseigner et travailler dans le but de se mériter une bonne note. Alors qu'il devrait surtout travailler pour l'enseignement en lui-même, soit l'éducation et la formation des enfants, sans toujours craindre un mauvais rapport sur lui-même. » (Marc Dufour.)

Cependant :

« Nous avons remarqué que l'inspecteur est un bon guide pédagogique. Certains inspecteurs n'ont pas caché leur désir de transformer l'enseignement. Il n'est pas seulement celui qui contrôle la qualité de l'enseignement du maître, mais il est aussi un pédagogue. » (Marc Dufour.)

Il faut noter ici la surprise des Québécois devant les conséquences du statut de fonctionnaire du maître français — au Québec, l'enseignant est un travailleur libre, engagé ou non, par une commission scolaire. Le diplôme (baccalauréat en pédagogie, brevet A), constitue un permis d'enseigner mais n'assure un poste que si le marché du travail n'est pas encombré. Dans le choix des Commissions scolaires, les qualités personnelles du maître, son aptitude à la communication, à l'animation, jouent un rôle important. Les instituteurs québécois s'étonnent de voir assurée la carrière du maître français, fût-il, éventuellement, inefficace ou incompetent.

En somme, d'un côté une administration très centralisée, une hiérarchie aux multiples degrés, dont seuls les premiers sont connus du maître français, et qui tout à la fois le contrôle, le tient en tutelle et le protège ; de l'autre, un dialogue employé-employeur, ce dernier étant un ensemble de personnes proches et connues avec qui les relations s'établissent familièrement. Il en résulte une différence appréciable dans le style et le ton du milieu scolaire dans l'un et l'autre pays.

D. — Relations des maîtres entre eux.

En France :

Les Québécois trouvent les maîtres français excessivement individualistes ; il leur paraît qu'à l'école élémentaire la notion d'équipe de travail n'existe pratiquement pas, alors que chez eux il n'est pas rare de voir les maîtres se répartir le travail sur un groupe de plusieurs classes du même niveau, selon les goûts et les compétences particulières. Cela tient en partie à l'attitude permissive des directions d'école, en partie au caractère ouvert des programmes, enfin, à une option très générale pour les méthodes actives.

« Dans l'ensemble nous trouvons le milieu professionnel très fermé surtout vis-à-vis de la pédagogie. Nous nous attendions de recevoir des collègues beaucoup de conseils. Ce ne fut pas le cas. Il a fallu s'organiser, très souvent, seul. Il ne semble pas dans leurs habitudes de discuter de méthodes d'enseignement. Pour l'utilisation des livres et du programme nous avons dû chercher seuls les moyens de les utiliser et comment répartir notre programme. » (Marc Dufour.)

Au Québec :

« Il semble que les contacts soient plus directs qu'en

France, surtout entre jeunes collègues. Ils débordent vite le cadre de la vie professionnelle pour porter sur les fins de semaine et les vacances.

Il est certain que pour forcer une certaine réserve il faut chercher la rencontre et provoquer le dialogue. Les résultats d'une telle démarche ont toujours donné satisfaction.

— Une structure originale facilite les relations entre collègues ; il s'agit du « Comité social » des maîtres de l'école qui reçoit des suggestions puis organise un certain nombre d'activités allant de la célébration des anniversaires aux sorties collectives et excursions.

— Bien plus qu'ailleurs, la salle des professeurs n'est pas ici une salle de travail mais une salle de détente pour le maître, un forum où la discussion va bon train et où les échanges s'organisent.

Sur le plan pédagogique :

— Les contacts ont lieu incidemment ou encore à la récréation, ou bien avant ou après les cours. Quelquefois ils sont provoqués une fois par semaine par l'administration de l'école.

Ils se produisent à l'occasion d'un échange de préparations de stencils, de matériel ou d'information.

Une constatation : il ne semble pas que l'on rencontre ici un maître attaché à ses méthodes, procédés ou, « trucs », au point d'en être jaloux et de faire en sorte qu'on puisse l'imiter. » (Synthèse stage Québec.)

D'autre part, en France :

« Un mur se dresse entre les instituteurs et les professeurs. Mur qui s'explique par leur formation. Ce mur crée des clans : il y a d'un côté les instituteurs, et de l'autre les professeurs. Ces derniers portent des épithètes différentes : licenciés, certifiés, agrégés. Ce mur limite les échanges. Sur le plan pédagogique, ce mur crée la situation suivante : les maîtres ont tendance à garder leurs recettes pédagogiques. Pourquoi ? Peut-être à cause des concours... de la note pédagogique..., du salaire... Cette barrière n'existe pas au Québec. Les jeunes maîtres français ont souligné cette différence, dans un rapport rédigé au Québec. » (Antoinette Leroux, stagiaire québécoise.)

E. — Conditions matérielles.

C'est encore un point où les réactions convergent. Elles font apparaître :

1) Un avantage considérable sur le plan des moyens, au profit de l'école québécoise, beaucoup mieux dotée en équipements de toutes sortes, (matériel audio-visuel en particulier), et en locaux confortables. Les maîtres québécois en France se trouvent très démunis de leurs supports habituels. Quelques-uns le déplorent, d'autres trouvent,

dans la nécessité où se trouve le maître français de créer, d'imaginer, de fabriquer par lui-même, un stimulant qu'ils apprécient. L'absence d'une véritable bibliothèque dans chaque école est un obstacle grave. Quelques-unes des maîtresses françaises en maternelle voient dans la surabondance des jeux, une cause de passivité et de désintérêt pour leurs petits élèves québécois.

2) *Une organisation générale moins lourde au Québec qu'en France*, et pour les élèves, et pour les maîtres. La journée est plus courte, les classes moins nombreuses (20 au plus en maternelle). Les Québécois trouvent pénibles les conditions de travail de l'instituteur français.

3) *Une semaine scolaire mieux organisée en France.*

« La répartition des jours de classe est excellente. Les enfants sont très reposés le vendredi et le samedi matin. Ce qui permet de donner un enseignement rentable et de faire travailler les élèves avec succès durant toute la semaine.

Le tiers-temps est aussi excellent et à imiter. Cependant peu d'écoles sont pourvues d'espaces nécessaires et du matériel nécessaire pour l'éducation physique. Mais cela est très compris, car après une année d'application du tiers-temps, il est impossible que tout fonctionne à 100 %. » (Marc Dufour, stagiaire québécois.)

II. — ORIENTATION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT.

D'assez nombreux points de comparaison sont apparus.

A la maternelle.

C'est à la maternelle qu'une véritable divergence dans les objectifs et les méthodes apparaît évidente.

Au Québec, la scolarisation à 5 ans paraît aux Français la cause de retards inutiles. La journée de l'élève est trop courte (demi-journée); il y a trop de jeux libres, trop peu d'objectifs de formation, l'enfant semble laissé à ses intérêts spontanés, peu socialisé. Par contre la limitation du groupe-classe à 25 enfants est très appréciée.

En France : la journée de l'élève (et de la maîtresse) est trop longue, la classe beaucoup trop nombreuse. L'enfant est trop contraint du fait des objectifs de formation qui orientent les activités vers des pré-apprentissages, la classe est trop directive.

Des deux côtés, c'est vraiment la doctrine de l'autre qui est mise en cause. « La pédagogie respectueuse du rythme de chacun au sein du groupe » des Québécois, semble aux Français devenir facilement dans la pratique, démission de l'adulte, laisser-aller et perte de temps. Le souci de scolarisation des Français peut bloquer l'enfant, entraver le libre épanouissement de sa personnalité. C'est un point qui reste à discuter, après analyse beau-

coup plus approfondie de ce qui se passe, réellement, dans les classes des deux types. En tout cas, tout le monde s'accorde sur l'importance décisive de la maternelle : « la seule vraie école, celle où l'enfant se forme vraiment » et la plupart des maîtresses s'entendent très bien avec élèves et parents de l'autre pays.

A l'école élémentaire.

L'enfant québécois arrive ainsi beaucoup moins prêt à des apprentissages que le petit Français du même âge. Et la différence d'optique se perpétue.

Ainsi, selon les Français, on demande trop peu à l'enfant québécois dont on cherche avant tout l'épanouissement et la satisfaction. « L'enfant subit moins de contraintes, mais en profite pour apporter moins de soin à son travail. » « La perfection n'est pas souvent recherchée. »

En revanche, les Québécois apprécient « l'exigence de précision » « les habitudes des propreté et d'ordre », que le maître français cherche à constituer chez ses élèves. La plupart pensent avoir beaucoup gagné « en rigueur », « précision », « méthode », « attention », du fait de leur séjour dans un milieu scolaire français. Ceci se juxtapose à une option générale et délibérée pour les méthodes « modernes », « actives », à un regret de trouver l'école française très traditionnelle : programmes contraignants, objectifs trop exclusivement scolaires, une trop grande place faite à la mémoire, système compliqué des cahiers, etc.

Il faut noter ici que ce jugement n'est pas celui de l'ensemble du groupe : les stagiaires en école normale, en particulier, ayant la possibilité de voir des classes d'application et des classes expérimentales en français et en mathématiques, ne le partagent pas.

« L'élève français est pourvu d'une bonne mémoire. Nous pouvons lui faire mémoriser ce que nous voulons. C'est bien. Cependant, selon la jeune expérience des maîtres québécois, il n'est pas assez habitué et entraîné à réfléchir, à raisonner, à faire quelque-chose de lui-même. Il paraît trop habitué à recevoir du maître. Ce qui compliqua et dérouta les premiers mois d'enseignement des maîtres québécois. » (Marc Dufour, stagiaire québécois.)

En particulier l'horaire préétabli, qui ne tient pas compte de la durée de l'intérêt, ni du rythme de développement du travail, apparaît comme une contrainte mécanique, sans justification.

La fermeté des directives pédagogiques — ou le poids des habitudes et du milieu — apparaissent également contraignants. Au Québec, il semble que les maîtres se sentent davantage associés à l'élaboration d'une pédagogie et que les initiatives individuelles — aisément baptisées « expériences » — soient bien accueillies par la direction des écoles et les Commissions scolaires. D'autre part, les manuels semblent être suivis de très près

par beaucoup d'enseignants, qui remarquent à ce propos un plus grand détachement des maîtres français. Ils condamnent d'ailleurs le caractère inactuel de beaucoup de nos livres de classes.

En résumé, il semblerait que l'esprit de l'école élémentaire soit beaucoup plus progressiste au Québec qu'en France. Il l'est en tout cas dans plusieurs de ses pratiques : entre autres, l'organisation fréquente des classes en groupes de niveau traités différemment par le maître, l'apprentissage de la recherche en bibliothèque, la place importante donnée dans la classe à la communication, dans l'école aux activités d'animation. Il l'est par la valorisation des préférences de l'élève. Mais plusieurs des maîtres français actuellement au Québec s'interrogent sur les réalités que recouvre cette idéologie. Voici un point de vue assez général :

« En partant, je pensais découvrir au Québec une avance dans l'application des méthodes pédagogiques modernes. Or il me semble maintenant qu'il y a un malentendu sur les mots et que ce qu'on appelle « pédagogie moderne » ici est très loin des mouvements d'éducation nouvelle européens et français en particulier. Il semble qu'on ait retenu les techniques (et en général on ne lésine pas sur les moyens) mais il y a standardisation, systématisation, et les techniques deviennent des trucs ; cela ne vient pas de l'application qu'en font les enseignants mais c'est ainsi qu'on leur fait découvrir la pédagogie. Il m'est donc apparu peu à peu qu'en dépit des apparences on est loin de l'éducation nouvelle qui ne comporte pas un système, justement, une organisation, un ensemble de procédés, mais qui est essentiellement un esprit pour l'éducateur, un mode de vie pour l'enfant. » (Sylviane Mazzocut, stagiaire française.)

III. — QUELQUES REMARQUES CONCERNANT LES DISCIPLINES.

A. — Rapport des Français au Québec.

Mathématiques :

On remarque unanimement le succès de l'enseignement des mathématiques modernes enseignées presque partout au Canada. Les enfants aiment les mathématiques, l'esprit mathématique est bien formé. La progression des leçons (manuels d'origine américaine) paraît très bonne.

Français :

« Très bons en mathématiques, faibles en français » pourrait résumer l'impression générale. L'accent étant mis sur l'oral, les enfants parlent volontiers, mais répondent beaucoup par oui ou par non, vrai ou faux, (influence des tests objectifs ?) et sont peu entraînés à justifier leur réponse ou à développer une idée. Les exercices font peu appel à l'imagination, à la réflexion, au choix nuancé.

Les exigences du maître pour le travail écrit sont peu élevées. L'orthographe a peu d'importance. Très peu de place est faite aux textes d'auteurs. Les enfants, semblent-ils, lisent beaucoup moins qu'en France, ou bien lisent pour se documenter en vue d'une recherche.

B. — Rapports des groupes de travail des Québécois au stage de Sèvres (janvier 1970).

Mathématiques :

Aucun problème, semble-t-il, puisque le groupe prévu ne s'est pas réuni.

Français :

A partir des expériences de types d'enseignement assez différents, selon des écoles dans lesquelles se sont trouvés placés les Québécois, les discussions se sont orientées après des constatations diverses sur les réalités actuelles, vers une réflexion sur les moyens d'arriver à un enseignement plus dynamique et plus efficace.

a) Réalités actuelles.

L'enseignement du français est « compartimenté » : grammaire, dictée, vocabulaire, etc., ceci de façon plus systématique qu'au Québec du fait de l'horaire qui découpe une période précise pour chaque activité, d'où avantages et inconvénients ;

— tout travail fait est corrigé par le maître, ce qui limite les occasions d'expression ;

— le travail dirigé, avec des groupes restreints, est une chose excellente.

b) Vers une pédagogie nouvelle du français.

Plusieurs Québécois sont au fait des techniques Freinet, et des recherches des équipes expérimentales du projet Rouchette. Ils voient comme un progrès — à adapter chez eux —, l'évolution vers un enseignement global centré sur l'élève et lui donnant les moyens de s'exprimer sur lui-même et sur la société où il vit. Accord unanime pour le recours à des textes proches du monde de l'élève, pour la substitution d'une grammaire fonctionnelle à une grammaire d'étiquetage, le recours des exercices structuraux, à des exercices d'imprégnation, etc.

c) Les activités d'éveil sont pour les Québécois le domaine des plus grandes découvertes.

« Doit-on parler de disciplines d'éveil ou d'activités d'éveil ? ces deux mots sont-ils synonymes ? Peuvent-ils être employés indifféremment ? Il nous faut d'abord considérer quelles réalités englobent ces deux termes.

Une discipline veut que nous fassions de la matière enseignée la fin de notre enseignement. Elle amène ainsi

l'élève à poser des étiquettes sur les choses qui l'entourent de près ou de loin. Muni d'un tel langage, l'enfant ne part pas à la découverte. Il constate. Il assimile la matière que lui fournissent le maître et les livres. Alors le but est atteint.

Mais parlons plutôt de la véritable activité d'éveil qui est un moyen de former l'élève. Elle entraîne comme exigence première un enseignement centré sur l'élève. A ce titre les activités d'éveil sont donc un mode d'enseignement qui s'inscrit dans le cadre d'une pédagogie plus humaine que livresque.

A l'image du processus utilisé lors d'une période d'activités d'éveil les maîtres québécois se posent comme point de départ leurs propres observations. Il semble qu'il y ait conflit avec les exigences d'un programme établi et d'un horaire qui n'ont pas été changés simultanément. Soulignons tout de suite le fait qu'un horaire a été réservé aux périodes d'activités d'éveil mais que dans ce domaine il y a des absences totales d'un programme fixe. Ajoutons qu'il nous a été donné de déceler un certain malaise du côté des instituteurs.

Les maîtres éprouvent une certaine difficulté à procéder autrement qu'ils ne l'ont toujours fait. Aussi avons-nous observé, d'une part, peu de changement avec les leçons de type traditionnel et, d'autre part, des leçons très vivantes mais qui n'appellent pas à l'éveil. Des leçons qui ne sont donc pas authentiquement actives.

Nous sommes par la suite entraînés à nous interroger sur la raison d'être des activités d'éveil à l'élémentaire. Répondent-elles à des besoins ?

Les activités d'éveil se proposent comme but, entre autres, la suppression de ces cloisons étanches qui se sont installées entre les diverses matières. Les nouvelles découvertes de l'enfant doivent s'incorporer dans une connaissance qui se veut un tout organisé. L'enfant trouve sa vérité, apprend à observer et utilise les connaissances acquises précédemment pour exprimer son observation. Voilà donc le décloisonnement.

L'enfant avec lequel nous travaillons est imprégné de connaissances diffuses qui lui sont apportées par l'école parallèle. Les activités d'éveil interviennent lorsqu'il s'agit d'organiser ces connaissances. Elles sont donc d'un précieux secours à l'enfant. Il nous reste par conséquent, à nous pencher sur la façon de procéder, sur la démarche entreprise à l'intérieur de ces activités.

Ce qui est intéressant, ce n'est pas le fait ni la chose étudiée, mais le chemin que doit parcourir un enfant entre l'observation et la traduction de cette observation. L'enfant part de l'étonnement. Il faut non pas tarir cette source d'émerveillement mais la canaliser en amenant l'enfant à se poser des questions, à bâtir des hypothèses, et le dernier stade n'est pas franchi tant que nous n'aurons pas

ramené l'enfant à l'étonnement. Nous nous introduisons donc avec lui et par lui dans un cercle qui va de l'étonnement à l'étonnement et dans lequel le groupe est médiateur entre l'enfant et la chose car inévitablement l'élève en arrive à confronter ses propres perceptions avec celles de ses semblables. Ensemble, s'aidant les uns les autres, ils chercheront subséquemment l'expression, la traduction de leurs observations. Le groupe, c'est le point d'unification, c'est la piste d'un nouvel envol. » (Léon Dupré.)

« Observons des élèves de 5^e au début de l'année scolaire.

A la question du maître : « Quels sont les sujets que vous aimeriez observer cette année ? », on distingue plusieurs profils d'étudiants : certains pensent faire plaisir au maître en énumérant quelques chapitres étudiés l'année précédente par leurs aînés, certains autres se taisent, croyant inutile de manifester un intérêt qui ne cadrerait pas avec les chapitres 1, 2, 3, et l'habitude du grand A - anatomie, B - physiologie ou A - l'appareil végétatif, B - mode de vie de la plante... etc. Un brave dit enfin : « Monsieur, j'aimerais que nous parlions des champignons, des phoques, des algues, des animaux de la mer... » Les sujets surgissent, nombreux, hétéroclites, ambitieux... A l'unanimité, la classe décide du premier grand thème : la mer. Par petits groupes de trois, ils se documentent. Le résultat de ces enquêtes est communiqué par quelques fervents tout fiers de livrer leur savoir sur les algues, les coraux, la pieuvre, le crabe. Ont-ils tous compris ? Tout compris ? Non. Ce qui importait jusque là c'était d'avoir réussi à faire esquisser le premier pas à tous. La première étape de la conquête étant donc : motivation en action, cette motivation doit être soutenue et ordonnée par une méthode de travail : voilà la deuxième étape de la conquête des connaissances. Par des questions comme : « Comment pouvez-vous vérifier que les renseignements obtenus dans les livres sont exacts... précis ? » Le maître habitue l'élève à déterminer lui-même son matériel de recherche. Si les techniques employées ne sont pas justifiées aux yeux de l'enfant, de l'élève, on risque d'enseigner encore d'une façon dogmatique. L'élève qui a proposé de regarder une algue au microscope est un élève éveillé. Celui qui dit au maître que le dessin du voisin est meilleur que le sien est aussi un élève éveillé. Cet autre qui avertit le maître qu'on projette un film sur le monde marin à la Maison de la Culture est aussi un autre élève éveillé. Et finalement cet autre qui dessine mal mais qui s'exprime bien à l'heure des résumés de leçons est encore lui aussi éveillé. Les petits résumés qui terminent la séance de travaux pratiques doivent-ils être composés par le maître ou par les élèves ? Les avis sont ici bien partagés. Il me semble préférable que le maître initie les élèves à rédiger leur résumé. Comment ? Par des questions dont l'enchaînement logique conduit à la rédaction automatique du texte.

Retournons dans cette même classe quelques mois plus tard. On s'aperçoit que les intérêts ont changé ; oui, mais ce qui frappe le plus c'est de voir que le souci de la motivation a été progressivement remplacé par le souci de parfaire la méthode de recherche... et de l'employer à d'autres thèmes : « Comment les animaux passent l'hiver ? »... (Antoinette Leroux.)

d) Un dernier groupe s'est interrogé sur la formation des maîtres. Passons sur l'information apportée sur ce point par les animateurs du stage. Plus intéressante est la critique de l'institution faite par les maîtres québécois présents.

Les centres pédagogiques régionaux, les écoles d'application, qui n'existent pas au Québec, paraissent d'une grande utilité, ainsi que la nouvelle formule des stages pratiques. Voici les défauts du système :

« Nous déplorons la coupure qui existe entre l'école normale et les autres centres de formation des maîtres. Nous avons constaté aussi que le normalien français est privilégié. Dès le début de ses études pédagogiques il devient un fonctionnaire de l'Etat, payé par celui-ci qui lui garantit même un emploi à la fin de ses études. Nous croyons que cette fonctionnarisation du futur maître comporte un danger : celui de voir le normalien, en face d'une certaine sécurité matérielle, négliger une curiosité intellectuelle et une disponibilité professionnelle qui nous semblent des éléments essentiels de réussite dans notre profession. Cette fonctionnarisation procure une double

garantie à l'Etat et au normalien mais ne donne pas nécessairement à l'enfant la garantie d'avoir un maître responsable et compétent.

Nous avons d'autre part observé, avec un certain étonnement, les grandes « distances » existant entre un instituteur, un professeur de collège d'enseignement secondaire, un professeur de lycée et même un professeur de faculté. Cela s'explique peut-être par les structures administratives ou syndicales. Nous déplorons que les différences d'indices entre ces groupes de maîtres créent des situations de fait telles que les meilleurs maîtres se retrouvent dans l'enseignement secondaire alors que l'enseignement élémentaire recueille souvent les moins bons. Nous croyons que l'action pédagogique exercée auprès de jeunes enfants a une valeur sociale au moins égale à celle exercée auprès des adolescents. Enfin, nous avons cru observer que certains professeurs d'école normale ne possédaient pas de formation spécialement orientée vers une méthodologie de la formation des maîtres. » (Jean-Paul Poulin.)

Lucette CHAMBARD,
agrégée des lettres,
attachée au Centre franco-québécois
de développement pédagogique.

DEUXIEME PARTIE

AUVINET (Jean). — L'école et la réussite scolaire. — Paris, Vrin, 1968. — 22 cm, 317 p., graph., bibliogr. (L'enfant IX).

L'ouvrage de J. Auvinet est le IX^e de la collection « L'enfant », dirigée, aux éditions J. Vrin, par J. Chateau, professeur à la Faculté des Lettres et Sciences humaines de Bordeaux.

La plupart des études psychopédagogiques, publiées jusqu'ici, traitent de l'adaptation ou des retards scolaires en référence à des déficits psychologiques individuels liés à des carences mésologiques situées le plus souvent au niveau du contexte affectif familial.

Le premier mérite de J. Auvinet est d'avoir formé l'hypothèse d'une réussite scolaire qui pouvait aussi trouver ses conditions dans le milieu scolaire lui-même en tant qu'institution. « L'école » est donc ici, pour l'auteur, toute l'organisation complexe qui, abstraction faite de toute méthodologie et de toute didactique, constitue le cadre organique, administratif et humain de la progression scolaire au cycle élémentaire. Ainsi comprise, « l'école » exerce une influence réelle mais difficile à préciser. L'auteur s'est fixé d'analyser les caractéristiques et les composantes de cette structure dont les maîtres ont conscience, empiriquement, sans pouvoir en distinguer les éléments. L'âge et le cours, la résidence, l'organisation pédagogique, l'effectif, la continuité de l'enseignement, le sexe et la coéducation ainsi que l'expérience professionnelle des maîtres, seraient les facteurs essentiels qui, isolément ou en situation de renforcement, représenteraient les facteurs principaux de l'école.

L'ouvrage comprend trois parties principales : la première étant réservée à une définition de l'échantillon expérimental, la seconde aux techniques de recherche utilisées et la troisième à une analyse des résultats fondée sur les critères précédemment signalés.

Les hypothèses de travail sont clairement exprimées :

a) les écoliers d'un ensemble assez vaste mais limité, tel que celui d'une circonscription d'inspection primaire, se répartissent en fonction de leur situation scolaire, conformément aux distributions relevées dans d'autres échantillons, et en particulier dans les écoles-échantillons des enquêtes nationales ;

b) la distribution d'un groupe d'écoliers, en fonction de l'avance et du retard scolaires varie avec l'âge et avec le cours ;

c) la réussite scolaire, mesurée en termes de décalage de classes ou en termes de succès à l'examen, dépend de certains facteurs proprement scolaires et en particulier :

— la réussite scolaire varie avec la résidence et avec le milieu socio-économique ;

— la réussite scolaire varie avec l'organisation pédagogique ;

— la réussite scolaire varie avec l'effectif ;

— la réussite scolaire dépend de la continuité de l'action éducative ;

— la réussite scolaire varie avec le sexe et dépend aussi de la coéducation ou de la séparation des sexes ;

— la réussite scolaire varie avec l'expérience pédagogique des maîtres.

Les conclusions confirment les hypothèses formulées, renforcent les résultats de recherches antérieures ou mettent en évidence des faits nouveaux.

Il apparaît que les normes scolaires ne sont pas adaptées aux possibilités de la moyenne des enfants dont l'échec augmente avec l'âge et avec le cours dans la

progression de la scolarité élémentaire. 50 % seulement des élèves terminent normalement ce cycle en 5 ans.

L'enquête fait nettement ressortir l'importance de la section préparatoire pour l'avenir scolaire de l'enfant; section qui doit être confiée à des éducateurs confirmés.

En termes de rendement, c'est-à-dire en se fondant sur les critères d'entrée en 6^e et de succès au certificat d'études primaires, ce rendement s'établissait environ à 66 % pour l'école primaire antérieurement à 1960. Ainsi près du tiers des élèves quittaient l'école obligatoire sans atteindre le niveau fixé par les textes et l'usage.

Si la proportion des cas d'échec est inquiétante, elle est un phénomène ni récent ni actuel. L'importance de « l'indice numérique de situation scolaire » a peu évolué depuis 1905, date à laquelle semblent se situer les premières estimations connues.

L'école profite surtout à une catégorie-limite d'enfants moyennement doués, soit les 20 % environ de l'effectif d'une classe d'âge. Si un effort louable a déjà été fait pour les cas extrêmes (le plus souvent pathologiques), « l'école doit se proposer comme tâche aussi importante, et peut-être plus rentable, l'amélioration du niveau des « moyens-faibles » ; une pédagogie non maîtrisée augmente l'effet des différences naturelles, une pédagogie confirmée l'atténue... »

L'auteur insiste par ailleurs sur le fait que l'équation personnelle du maître et ses qualités pédagogiques n'expliquent pas, à elles-seules, toute la réussite de l'enfant. Cette réussite « dépend aussi — et peut-être plus — de certains facteurs d'organisation et de fonctionnement de l'école, sur lesquels il est beaucoup plus facile d'agir, et dont l'influence est très loin d'être négligeable... »

L'efficacité de l'école est aussi tributaire des conditions d'urbanisation qui semblent — dans le contexte actuel — entraîner à une dégradation de la réussite scolaire plutôt qu'à son amélioration. Par là, « le regroupement systématique des unités scolaires rurales en unités urbaines ou semi-urbaines constituerait vraisemblablement une erreur ; il est à déconseiller, sauf s'il s'agit de classes à très faible effectif... »

J. Auvinet remarque en outre que le rendement de l'enseignement varie beaucoup avec le nombre de classes de l'école, les petites écoles étant les plus efficaces par une continuité bien assurée, la présence par classe de niveaux différents et la cohabitation de « grands » et de « petits » élèves qui facilite « l'insertion scolaire ».

Mais la condition essentielle de réussite réside, pour une très large part, dans la continuité de l'action éducative « exercée pendant tout un cycle d'études ». De là l'inconvénient grave des mutations trop fréquentes du personnel enseignant. Il apparaît encore que l'expérience professionnelle des maîtres, de même que l'homogénéité de leurs équipes dans les écoles à classes multiples, représentent d'importants facteurs de la réussite scolaire.

Telles sont, pour l'essentiel, les conclusions de l'auteur. Certains pourront dire qu'elles ne surprennent point. Sans doute, mais l'objet premier de l'expérimentation pédagogique est de confirmer ou d'infirmer des impressions à partir du traitement scientifique des données recueillies. En cela J. Auvinet a pleinement réussi. Son analyse de « l'unité collective de rang supérieur » qu'est l'école n'était pas une entreprise facile.

Techniquement, la recherche est irréprochable. Le traitement statistique, poussé jusqu'à des exploitations de second degré par l'emploi des tests de signification, est sans faille. L'utilité de ce travail n'échappera certainement pas aux pédagogues du cycle élémentaire qui avaient déjà conscience, empiriquement, des phénomènes analysés. Les administrateurs qui régissent notre système scolaire à un échelon élevé pourraient, à leur tour, y trouver de précieuses suggestions.

Richard DELCHET.

CHOMSKY (Noam). — **Structures syntaxiques**, trad. de l'américain. — Paris, Le Seuil, 1969. — 22 cm, 141 p., bibliogr., index. (L'ordre philosophique).

Nous n'analysons, en principe, que les ouvrages parus au cours de l'année. L'ouvrage ici présenté est paru, en langue anglaise, voici douze ans. Aussi ne nous bornerons-nous pas à son contenu de 1957. Nous le commenterons à la clarté des travaux ultérieurs de Noam Chomsky et de ce qu'ils représentent aujourd'hui dans le courant de la linguistique générale.

L'ouvrage dans son contexte.

« Structures syntaxiques » présentait le bilan des cinq premières années de recherches et de méditations du jeune Américain entouré d'une élite de linguistes auxquels il avait présenté sa thèse en 1951 à l'âge de vingt-trois ans. Cette thèse concernait la morphophonologie de l'hébreu moderne ; mais Chomsky publiait déjà, la même année, un article concernant la structure logique du langage.

Résumant une expérience déjà vaste dans des travaux techniques d'analyse et de classification minutieuse en vue de la traduction de langues diverses par machines, « Structures syntaxiques » éliminait deux méthodes trop simplistes qui aboutissaient, l'une après l'autre, à l'impasse. Chomsky lançait alors les bases d'une méthode nouvelle d'analyse de la structure du langage ; ce fut l'aube d'une expansion considérable des efforts faits dans le monde entier pour mieux comprendre la structure du comportement linguistique, en général.

L'ouvrage aura pour suite, huit ans après, en 1965, « Aspects théoriques de la syntaxe », en cours de traduction dans la même collection. Une publication toute récente, en cours de traduction elle aussi, « Langage et esprit », montrera Noam Chomsky sous un autre jour ; c'est le bilan du chercheur toujours à l'affût de renouvellement et jetant un regard critique sur le passé, le présent et l'avenir de la linguistique moderne. C'est le bilan de l'homme de quarante ans et cela présage de nouvelles étapes, de nouvelles mutations, à la clarté de l'expérience et de la réflexion lucide de l'homme. Noam Chomsky évolue sans cesse ; il faut bien se garder de le figer en un instantané trompeur ; nul ne peut se l'annexer définitivement et qui s'engage prématurément à sa suite risque l'erreur ou l'approximation lointaine.

La méthodologie.

S'appuyant sur les principes de la numération binaire, qui est à la base des machines à calculer, comme des machines à traduire, l'analyse de Chomsky combine les stratégies issues de la théorie de l'information et de la logique des mathématiques. A la suite de Z.S. Harris mais de façon déjà personnelle, Chomsky se constitue une sorte d'algèbre pour observer le comportement des langues. A partir d'une formalisation de la syntaxe de la proposition en éléments toujours identiques à eux-mêmes et comparables aux phonèmes de l'analyse linguistique, Chomsky cherche les modèles mathématiques susceptibles de représenter les syntaxes des diverses langues ; il cherche les modèles de grammaires capables de rendre compte au mieux des faits observés. « La recherche des théories explicatives doit commencer par un effort pour déterminer les systèmes de règles et pour révéler les principes qui les gouvernent... Ce qui nous intéresse, dit-il, c'est de préciser les mécanismes qui, travaillant sur les données de nos sens, engendrent la connaissance du langage ; le problème est celui de la compétence linguistique : les enfants apprennent une première langue ; cette langue n'est pas un système inné, mais une langue établie par la société ». L'attitude propre de Noam Chomsky est de décrire les phénomènes du langage aussi précisément que possible, de tenter de déployer un système théorique abstrait qui rendra

compte au mieux de ces phénomènes et rendra clairs les principes de leur organisation et de leur fonctionnement. Ce ne sont pas les phrases, en nombre infini, ni le discours qu'il étudie, mais leurs modèles, leurs règles, en un mot la langue, au sens saussurien. Une grammaire, conçue comme modèle de la compétence des sujets, doit consister, dans sa partie syntaxique, en un groupe de procédés récursifs, de règles dont certaines ont la propriété de s'appliquer un nombre indéfini de fois, d'énumérer explicitement (« generate », engendrer) un ensemble infini de phrases et de leur associer automatiquement des descriptions structurales. Un des rôles de la théorie générale est de spécifier la forme exacte de ces règles. Les inventaires d'éléments ne sont qu'un sous-produit du système des règles.

La nouveauté apportée par « Syntactic Structures » est précisément de considérer la syntaxe comme la composante centrale de la grammaire. Cette discipline s'ajoute à la phonologie, à la sémantique, etc. Elle inventorie les schèmes de production des phrases, schèmes en nombre limité dans chaque langue ; elle construit un modèle d'opérations de transformation, de réécriture qui permet de déduire toutes les règles de grammaire. Chomsky avance, par ailleurs, l'hypothèse que chaque grammaire réelle particulière serait acquise par la simple différenciation d'un schéma inné fixe universel.

La grammaire générative, ainsi conçue, analyse à différents niveaux fonctionnels ; elle réduit la multiplicité des règles de grammaire et les fait surgir d'un tronc commun. Elle permettra ainsi de mettre en évidence les lois communes des différentes langues et, en dégageant une grammaire universelle, de mieux poser les problèmes que soulève la faculté du langage qui est le propre de l'homme.

Chomsky n'est cependant pas dupe de ses propres théories. « La linguistique moderne, dit-il, prend sa part de l'erreur selon laquelle les sciences du comportement ont mené à bonne fin la transition entre spéculation et savoir, au point que les travaux antérieurs pourraient être tranquillement mis au rancart dans le domaine des archivistes. Or les sciences du comportement ne font que reproduire des traits superficiels des sciences de la nature ; une bonne part des traits de ce savoir n'a pu être obtenue que par un rétrécissement de la matière étudiée ainsi que par la focalisation de l'attention sur des sous-produits extérieurs au sujet profond. A partir de bribes de connaissances obtenues par un effort d'expérimentation soignée joint à un traitement rigoureux des données, il s'est dégagé une tendance fatale à extrapoler en termes de signification plus vaste et de lourde conséquence sociale... L'extrapolation à partir de descriptions simplistes ne peut atteindre la réalité de la compétence linguistique qui se développe au cours du tout jeune âge de l'enfant. Quel qu'ait pu être l'apport des machines à la recherche linguistique, il n'en est résulté aucun progrès dans notre compréhension de l'usage ou de la nature du langage. D'où un scepticisme certain et la tendance au retour vers les sources, vers le passé ». Cette attitude de sage est partagée aujourd'hui par bon nombre de linguistes après les engouements de la première heure. En revanche, à chaque étape, Chomsky se charge lui-même de signifier les limites réelles de son savoir et les résultats présentement acquis à l'intérieur de ces limites. L'objectif fondamental de son analyse linguistique est « de séparer les suites « grammaticales » qui sont des phrases de cette langue des suites « agrammaticales » qui ne sont pas des phrases de cette langue et d'étudier la structure des suites « grammaticales », c'est-à-dire des suites acceptables par un locuteur indigène. Une phrase « grammaticale » est une phrase observée ».

Pour l'instant, il n'est pas question de se soucier du sens, mais seulement du contenu formel des structures acceptables en langue, sinon en discours. Mais il est plus que probable que les progrès indéniables de la rigueur dans l'analyse, quand ils auront pu y intégrer la sémantique, rapprocheront linguistes et psychologues, pour aboutir à une psycholinguistique sérieuse jusque dans l'individualité des langues et du style des hommes. Car l'esprit de l'homme englobe plus que la langue. Un contem-

porain de Descartes nous l'a dit : « L'homme est un roseau pensant ». Observer le roseau ne suffit pas. Cependant le cartésianisme a doté l'homme des moyens qui permettent d'accélérer son emprise sur les domaines antérieurement seuls accessibles aux équipes de moines et à leurs imitateurs patients. L'observation exacte et minutieuse des langues, ainsi que leur comparaison, éclairent en surface leur infinie variété et en profondeur la simplicité des moyens que l'esprit déploie, moyens comparables à l'alphabet, clé de la communication écrite entre la pensée d'un homme et celle des autres hommes à travers le temps et l'espace.

Nous n'insisterons pas sur les résultats atteints par Chomsky et ses disciples, notamment dans l'analyse de la langue anglaise. Les efforts se poursuivent en tous sens. Dès 1967 un travail accompli par J.-Cl. Corbeil sous la direction de B. Pottier étudiait, selon des techniques simplifiées inspirées de Chomsky, la structure des fonctions dans la phrase française, à l'intention des pédagogues canadiens et français (Klincksieck, Paris). Les travaux de J. Dubois et de M. Gross parus ces dernières années dans la collection « Langue et langage » chez Larousse, fournissent l'application à notre langue des techniques de Noam Chomsky. La traduction prochaine de l'ouvrage de J. Lyons : « Introduction à la linguistique théorique », publié en 1968 par la Cambridge University Press, fournira les exemples, les données et les critiques constructives complémentaires susceptibles d'aider les lecteurs à bien comprendre l'œuvre même de Chomsky et de ses continuateurs. L'ouvrage collectif, dirigé par A. Martinet, paru en 1969 dans la collection « Médiations » chez Denoël et Gonthier sous le titre : « Linguistique : Guide alphabétique », sera pour tous une aide précieuse.

François TERS.

DAUMARD (Pierre). — **Le prix de l'enseignement en France.** — Paris, Calmann-Lévy, 1969. — 20 cm, 269 p., tabl., bibliogr. (Perspectives économiques. Economie contemporaine).

Il s'agit dans cet ouvrage d'étudier l'évolution du prix de l'enseignement en France à travers l'analyse des budgets d'Education nationale des quinze dernières années. Ainsi donc, après l'analyse fouillée du budget de l'Education nationale de J.-Ch. Asselain, parue aux Presses Universitaires de France en 1969, voici la même année une deuxième publication consacrée au même sujet. L'étude des aspects économiques de l'éducation est donc plus que jamais à l'ordre du jour en France et l'on ne peut que s'en féliciter.

L'intérêt de cette étude, qui est préfacée par Edgar Faure, réside dans le fait que tout en centrant son analyse sur le problème du prix de l'enseignement, l'auteur a brossé un tableau des différents aspects — géographiques, sociologiques, démographiques, économiques et institutionnels — de l'éducation en France en se référant autant que possible aux problèmes d'actualité.

Certes, P. Daumard utilise de nombreux travaux du ministère de l'Education nationale, du Commissariat au Plan et d'autres organismes publics ainsi que de divers auteurs, et ne cherche à présenter ni une nouvelle technique d'analyse, ni des renseignements statistiques inédits. Mais le mérite de son ouvrage est d'avoir pu, en suivant une méthode d'approche particulièrement simple, c'est-à-dire, en analysant les comptes publics français, déboucher sur des questions aussi fondamentales et aussi variées que la démocratisation de l'enseignement et l'amélioration de l'efficacité des systèmes éducatifs.

Après avoir examiné les principales composantes du budget de fonctionnement et noté que ce budget semble « se déformer et s'adapter suivant l'intensité des besoins qui émanent de la population scolarisée », l'auteur analyse l'évolution du budget d'équipement en comparant en particulier les prévisions de la Commission de l'Équipement scolaire et les réalisations au cours des III^e, IV^e et V^e Plans. Dans une seconde partie, à l'occasion de l'examen des facteurs de hausse du prix de l'enseignement, P. Daumard met en avant différents critères d'appréciation des causes de la croissance des effectifs scolaires dont le plus convaincant est sans aucun doute le critère « culturel ». Mais si l'on est prêt à suivre dans ces grandes lignes l'analyse de la variation des salaires, de la qualification des enseignants et des transferts sociaux en tant que facteurs explicatifs des hausses de coûts, on reste perplexe quand on nous propose le « taux d'encadrement » comme le meilleur critère pour juger de la qualité de l'enseignement dispensé (p. 134-155) ; car on n'a pas encore démontré — à notre connaissance du moins — que dans l'enseignement primaire par exemple, un taux de 25 était préférable, ou au contraire, préféré à un taux de 30.

Dans la dernière partie de l'ouvrage, l'auteur cherche à déborder la notion de coût budgétaire limité au ministère de l'Éducation nationale en incluant les autres dépenses publiques (autres ministères et collectivités locales) et privées (financement par les familles) en parlant de coût comptable et de coût social. Malheureusement, les renseignements statistiques utilisés sont partiels et souvent difficiles à agréger.

Le lecteur trouvera quelques prévisions données en conclusions et une analyse comparative de la situation de l'enseignement en France et dans quelques pays industriels donnée en annexe.

Plusieurs thèmes de réflexion pourront être puisés dans cet ouvrage, qui s'adresse essentiellement aux nombreux éducateurs sans formation économique poussée, cherchant à s'informer des aspects économiques de l'enseignement en France.

Jacques HALLAK.

FUHR (Christoph) et **ULRICH** (Gisela). — **Zur Bildungsreform in der Bundesrepublik Deutschland.** (Réflexions concernant la réforme de l'enseignement en République fédérale allemande. Mouvements et tendances). — Weinheim, Berlin, Julius Beltz, 1969. — 24 cm, 300 p.

Constatant l'inadaptation croissante de l'enseignement aux exigences du monde actuel l'Institut de l'Unesco de Hambourg a réuni du 18 au 21 juin 1968 un certain nombre de professeurs, chercheurs et administrateurs pour discuter de la situation en République fédérale allemande, dégager les principales tendances de développement et, compte tenu des expériences faites à l'étranger, faire des propositions de réforme.

La grande majorité des participants étaient allemands. Les problèmes universitaires, ceux de formation des maîtres et ceux de formation des adultes furent écartés au profit des structures externes, des structures internes et de la planification de l'enseignement. L'ouvrage publié par le Dr Führ et Gisela Ulrich contient les protocoles qui furent élaborés à la suite des réunions des groupes de travail ainsi que les rapports présentés par différentes personnalités. Il s'ouvre sur une intéressante et dense introduction du Dr Führ qui dresse un bilan des 25 dernières années d'enseignement.

Ce n'est que vers 1960 que l'Allemagne se réveilla de sa torpeur culturelle. Les efforts de modernisation concernèrent successivement la réorganisation et l'élar-

gissement du cycle supérieur des lycées, la disparition progressive des écoles primaires à une classe, l'amélioration du niveau d'enseignement du cycle supérieur de l'enseignement primaire (Hauptschule), son incorporation dans l'enseignement secondaire et son rapprochement du niveau de l'école moyenne (Realschule), puis le rassemblement dans un établissement unique de tout l'enseignement secondaire, rassemblement qui peut aller jusqu'à des tentatives de fusion (Integrative Gesamtschulen).

Il serait à souhaiter que l'enseignement technique et professionnel aux structures vieillies et compliquées qui rendent si difficile aux élèves une insération ultérieure dans une filière supérieure d'enseignement soit inclus dans l'enseignement secondaire et que son apport culturel, modernisé, soit pleinement reconnu et partagé à des degrés divers par les autres types d'établissement. Ce désir exprimé par un grand nombre de rapports semble dominant mais si sa réalisation est la clé de voûte de la réforme elle est liée à une remise en question des valeurs culturelles de notre société comme le souligne H. Bath, sénateur de Berlin. « L'initiation au monde du travail (Arbeitslehre), discipline caractéristique de l'école principale (Hauptschule) se cherche encore mais étendue aux autres formes d'enseignement et d'une conception élargie elle pourrait être le ciment qui relierait entre eux le monde de la culture générale et celui du travail ».

La valorisation de l'enseignement technique pourrait conduire à la création d'un baccalauréat qui déboucherait sur l'enseignement supérieur en général.

Cette conception ne pouvait manquer d'influencer grandement les propositions de réforme des programmes. Ceux-ci devraient répondre aux impératifs de la science, de la technique et de la démocratie: Les travaux américains sur un curriculum à orientation scientifique servent de base aux discussions. Les disciplines scolaires devraient être rapprochées des sciences qui leur correspondent car il est bon que l'enfant soit initié dès son jeune âge aux attitudes et aux concepts fondamentaux propres aux différentes sciences. Son expérience s'intégrerait alors et s'organiserait tout naturellement dans les cadres tracés à l'avance. Ses efforts ultérieurs consisteraient à enrichir et à différencier le canevas initial. Il aurait acquis les aptitudes nécessaires à la résolution des problèmes dans un domaine spécifique et, devenu adulte, il pourrait à tout moment reprendre les études interrompues.

L'éducation à la démocratie vise à donner la connaissance et la maîtrise du monde actuel, à favoriser le développement optimal de l'individu et encourager certaines attitudes morales. Aussi n'est-il pas étonnant de voir encouragée l'étude des matières tournées vers le présent, préconisé un système scolaire flexible soutenu par des conseils qualifiés qui permette un enseignement plus individualisé et, en donnant l'habitude des options, qui éduque à la libre détermination. La sensibilité aux conditions de fonctionnement de la démocratie et la réflexion rationnelle devrait être développée et une grande importance accordée aux sciences qui s'intéressent à la génèse et à la modification des comportements humains.

S'inscrivant résolument dans la ligne des recherches américaines la commission de l'enseignement souhaiterait que les buts à viser et les attitudes correspondantes à acquérir soient fixés avec précision et de façon concrète de manière à pouvoir contrôler à tout moment l'efficacité des méthodes et à pouvoir certifier que des buts déterminés ont été atteints.

Une amélioration de l'enseignement ne peut guère provenir actuellement de l'utilisation des moyens audio-visuels, beaucoup trop timide. Pour le professeur Hasso von Recum une rationalisation de l'enseignement par les moyens modernes n'entrera dans les mœurs que lorsque la société en sentira vraiment le besoin.

Malgré sa tradition d'autonomie culturelle et sa crainte des décisions autoritaires l'Allemagne a fini par se rallier à l'idée de planification dans laquelle elle voit finale-

ment un moyen de se libérer de la politique scolaire traditionnelle et de moderniser son enseignement tout en se plaçant au-delà des polémiques grâce aux possibilités d'objectivation que permet la recherche scientifique. Cependant si la science et la politique doivent collaborer le dernier mot reste à cette dernière car c'est à elle de fixer les buts suprêmes, la science ne pouvant que proposer les alternatives qui y conduisent et éclairer les décisions à prendre. Presque chacun des Länder a son institut de planification et mène ses propres recherches, dans des directions qui lui sont propres comme le montre le rapport du professeur A.O. Schorb ; d'où perte de temps et d'argent alors que nulle part les méthodes et l'instrumentation ne sont au point. Chercher à y remédier c'est remettre en cause l'autonomie culturelle des Länder et le groupe de travail ne peut se mettre d'accord sur des propositions d'orientation.

Si ce n'est vraiment qu'en 1964 que l'Allemagne prit conscience de son retard culturel elle donne actuellement le spectacle d'une intense activité pédagogique. Elle dispose d'un corps de spécialistes très au courant des réformes et des recherches entreprises à l'étranger et désireux de maintenir le développement culturel du pays au niveau de son développement économique. Sans doute certaines expériences comme celle des écoles globales (Gesamtschulen) soulèvent-elles des réserves mais en l'absence d'informations précises sur leurs résultats ces réserves sont compréhensibles et ne remettent pas en question la direction générale prise par l'enseignement.

La recherche pédagogique semble vouloir prendre une orientation digne des traditions de la science allemande. Une certaine concurrence avec la République démocratique n'est peut-être pas étrangère à cette activité ainsi que le laisserait supposer le rapport du professeur L. Froese, de l'Université de Marbourg. Située au cœur de l'Europe, l'Allemagne de l'Ouest peut chercher à réaliser une synthèse particulière entre les systèmes de l'Europe de l'Est voulant intégrer les valeurs du travail dans la culture de l'homme et ceux de certains pays d'Occident axés sur le développement de toutes les virtualités de la personne.

Michèle TOURNIER.

KING (Edmund J.). — **Comparative studies and educational decision.** (Etudes comparatives et décisions en éducation). — London, Methuen, 1968. — 24 cm, 182 p., index, bibliogr.

L'éducation comparée occupe une place de plus en plus grande parmi les sciences de l'éducation et l'ouvrage de E. King apporte dans ce domaine une contribution utile, d'ordre conceptuel plus que d'ordre méthodologique.

Dans le premier chapitre, l'auteur nous livre ses réflexions sur la question suivante : « Y a-t-il une science de la prévision en éducation ? ». Il est ainsi conduit à examiner s'il existe des « lois » du développement en éducation pouvant permettre de faire des prévisions. Mais au préalable, les concepts de « lois » et de « causalité » sont analysés dans la perspective des sciences humaines. De plus, ce problème des prévisions est inséparable du contexte social et culturel dans lequel se développent les institutions éducatives. Cependant, l'auteur est convaincu qu'il est possible, à partir d'une connaissance systématique fondée sur des études d'éducation comparée, d'observer et de rassembler des données avec discernement, de les analyser pour en approfondir les significations à une période et dans un contexte culturel déterminés, puis de dégager des tendances probables d'évolution.

Actuellement, dans le domaine de la planification de l'éducation comme dans celui de la santé ou du commerce, nous ne pouvons plus nous en tenir aux limites

étroites de ce qui se passe à l'intérieur de nos frontières. Mais on ne peut oublier non plus que le problème des prévisions en éducation ne relèvera jamais de lois et de théories comparables à celles qui sont établies dans les sciences exactes. On ne parviendra jamais qu'à des approximations et à des probabilités.

L'auteur se demande alors si les recherches en matière d'éducation peuvent être objectives. L'étude de cette question fait l'objet du second chapitre et donne lieu à une discussion sur les interactions entre l'environnement, l'observateur et la situation observée, surtout quand celle-ci relève du domaine de l'éducation et doit tenir compte du changement. L'intérêt des études interculturelles est mis en évidence dans ce chapitre ainsi que leurs limites.

L'éducation comparée « en action » est envisagée dans le troisième chapitre comme une méthode d'analyse et d'enquête. Ainsi conçue, elle a sa place parmi les sciences sociales et doit apporter des informations pertinentes, éclairer certains résultats et faire apparaître des causes possibles pouvant expliquer certains événements ou servir de base à des décisions, suggérer des hypothèses pour des recherches ultérieures, fournir un tableau d'ensemble des phénomènes locaux et des tendances générales. Les exigences méthodologiques des études comparatives sont évoquées, ainsi que la nécessité d'une concertation et d'une coopération continue entre éducateurs et spécialistes des différentes sciences sociales (économie, sociologie, etc.) et de divers pays.

Le rôle de l'éducation comparée dans les mouvements de réforme des institutions éducatives est analysé ensuite et discuté. La complexité des études à entreprendre exige que les opérations de recherche soient subordonnées à une stratégie d'ensemble tenant compte d'un très grand nombre de facteurs ainsi que de la rapidité et de l'amplitude des changements qui ont une incidence sur l'évolution des systèmes et des méthodes d'éducation. Les enseignants étant les premiers concernés, ils doivent être formés en éducation comparée. Cette formation peut être envisagée à différents niveaux : le premier est celui de la simple information sur les institutions et problèmes éducatifs de certains pays en réponse aux intérêts manifestés par les enseignants eux-mêmes ; au second niveau, on part de problèmes concrets et on les étudie dans une perspective inter-culturelle ; les enquêtes systématiques organisées en fonction d'hypothèses préalables se situent à un niveau plus élevé ; de telles recherches ne peuvent se faire qu'en équipe à caractère pluridisciplinaire. A un quatrième niveau viennent les recherches en vue du développement de l'éducation dans tous les pays et dans ceux du Tiers-Monde en particulier. Cette dernière catégorie de problèmes amène à une rénovation permanente des institutions éducatives pour répondre aux besoins actuels et futurs de la société. Cette rénovation dépend de structures de décision d'ordre administratif et politique qui la rendent possible et que l'auteur présente dans le cinquième chapitre.

Enfin, c'est l'éducation comparée elle-même qui est remise en question dans ses fondements et dans ses méthodes pour répondre mieux aux exigences d'une approche plus scientifique de problèmes de plus en plus complexes dont plusieurs sont mentionnés dans ce dernier chapitre : problèmes des rapports entre formation technique et formation générale ; problèmes de l'enseignement supérieur, de l'éducation permanente, de l'éducation des handicapés, de la formation des éducateurs, de la technologie de l'éducation, des conséquences de l'automatisation, etc. Tous ces problèmes doivent être abordés dans un esprit de prospective, en ne perdant pas de vue que les études comparées doivent permettre d'apporter des éléments de réponse aux questions suivantes : l'évolution se fera-t-elle dans le sens d'un prolongement des tendances actuelles ? Faut-il envisager de nouvelles hypothèses, rechercher des données nouvelles ? Les institutions devront-elles être profondément transformées ? Comment de nouvelles finalités peuvent-elles apparaître ? Dans quel contexte ? Avec quelles conséquences ? Au plan international, les changements dans l'éducation

doivent être étudiés en coopération et sur une base comparative, à partir de recherches systématiques qui devraient déboucher sur des décisions en vue d'actions de développement et d'innovation permanentes.

Une bibliographie sélectionnée et commentée complète cet ouvrage qui offre au lecteur ample matière à réflexion sur l'apport de l'éducation comparée dans la prise de décision concernant les changements en éducation.

Jacqueline CAMBON.

LANDSHEERE (G.) de. — Comment les maîtres enseignent. Analyse des Interactions verbales en classe (avec la collaboration de E. Bayer). — Bruxelles, ministère de l'Éducation nationale et de la culture, 1969. — 27 cm, 117 p., bibliogr., tabl. (Documentation).

De nombreux travaux américains et quelques travaux anglais et suédois se sont attachés à l'observation et à l'analyse des interactions verbales dans la classe. En langue française, par contre, les études systématiques sur ce sujet sont rares. Il apparaît pourtant essentiel à la compréhension de la situation d'enseignement de se représenter de manière précise la nature et la fréquence des interventions dans une classe. L'ouvrage de Landsheere et Bayer apporte sur ce sujet une double contribution d'un très grand intérêt : il donne un modèle d'observation systématique ainsi que les premiers résultats obtenus par son application et présente en annexe une bibliographie très complète des travaux de langue anglaise sur le comportement des enseignants dans leur classe.

« Cette étude s'inscrit dans un mouvement de recherches qui ont pour points communs fondamentaux : la volonté de commencer par une étude descriptive de l'enseignement et la focalisation sur les comportements verbaux ».

L'application de la grille d'observation (inspirée de celle du chercheur américain M. Huges) s'est faite dans 25 classes de première année d'école primaire de la région de Liège. 25 instituteurs sont ainsi observés deux fois : au cours d'une première leçon d'une demi-heure dont le sujet est imposé par les chercheurs, et au cours d'une seconde leçon de même durée dont le sujet est choisi par l'instituteur.

Cette grille permet d'analyser objectivement les conduites pédagogiques afin d'essayer de les optimiser. Le système d'observation est exclusivement centré sur les comportements verbaux explicites du maître. Tout acte verbal d'enseignement est appelé « fonction ». Une fonction est analysée selon deux dimensions : la direction et le rôle. L'unité de direction est la portion de communication dirigée vers un même interlocuteur. L'unité de rôle est une portion de la chaîne informationnelle : le maître peut organiser la classe pour permettre le travail, imposer des informations, des problèmes..., développer les apports des élèves, personnaliser la situation, évaluer, exprimer une réaction affective positive ou négative. La nature d'une fonction est déterminée par la situation totale, mais on comptabilise ces fonctions isolément sans se préoccuper de leurs combinaisons, ni de leurs différentes valeurs. Une fonction ne recouvre pas forcément une seule phrase et plusieurs fonctions peuvent être attribuées à une même intervention.

L'auteur se propose d'observer principalement :

— **le niveau d'ordre ou d'organisation** suffisant que le maître doit créer pour éviter l'anarchie d'une part et un autoritarisme étroit d'autre part ;

— **les grandes catégories de comportement** « correspondant aux deux lignes de force axiologiques de l'éducation démocratique : initiation à la culture..., ce qui

implique des impositions, et accès à l'indépendance adulte par des exercices de la liberté, un accueil et un encouragement de l'initiative et de l'esprit critique » ;

— enfin, **les fonctions de facilitation et de renforcement**. Neuf fonctions sont ainsi dégagées : organisation (de la participation des élèves, de leurs mouvements dans la classe, de la démarche à adopter pour aborder un travail), imposition (d'informations, de problèmes ; de démarches, d'opinions), développement (de la recherche personnelle, de la pensée de l'élève, apport d'aide demandée par l'élève), personnalisation (de la situation scolaire par référence à l'expérience extra-scolaire de l'élève ou par individualisation de l'enseignement), feedback positif ou négatif (approbation ou désapprobation d'une réponse d'élève), concrétisation (par emploi de matériel), affectivité positive ou négative (aide, encouragement ou menace, mots affectueux ou attitude cynique).

La quantification de la fréquence des différents types d'intervention permet ainsi de dégager le profil de la pratique enseignante d'un maître et fournit une base pour l'aider à rectifier son comportement « connaissant, par exemple, le pourcentage précis des comportements verbaux par lesquels un instituteur encourage ses élèves, on peut, au besoin, l'inviter à les augmenter et, après une nouvelle quantification... lui signaler de façon certaine comment la situation évolue ».

Les premières constatations faites par les auteurs sont les suivantes :

Un peu plus du quart des comportements d'enseignement enregistrés concernent l'organisation. La plupart de ces interventions sont destinées à régler la participation des élèves.

Plus du tiers de tous les comportements enregistrés sont des conduites d'imposition. Plus du quart de cet enseignement imposé est assuré par le maître seul.

La participation des élèves est avant tout verbale et consiste à répondre aux questions posées par le maître. La plupart des réponses sont connues préalablement des élèves.

Il y a absence presque complète des fonctions de développement, de personnalisation et d'affectivité positive ou négative (on constate « un climat affectif fort pauvre »).

Le maître contrôle à 73 % l'emploi du matériel, matériel qui est une reproduction fidèle de la réalité et qui fait rarement appel à une représentation symbolique.

Ce sont les fonctions d'organisation, d'imposition, de concrétisation et de feedback positif qui annoncent des variations significatives du style pédagogique et qui semblent manifester une caractéristique personnelle du maître.

L'enseignement est très peu centré sur l'élève.

Les auteurs ne s'attendaient pas à ces résultats. Ils pensaient que les courants de pédagogie nouvelle qui ont fait leur chemin auprès des instituteurs belges avaient déterminé des modes d'enseignement beaucoup plus centrés sur l'élève. Une observation non systématisée, où l'observateur ne manque pas de projeter ses attentes, n'aurait certainement pas permis de mettre en évidence la persistance de modèles souvent critiqués et que l'on peut croire dépassés.

Nous nous demandons cependant si une approche comme celle qui nous est présentée ici ne devrait pas être complétée de plusieurs façons. Tout d'abord, elle est exclusivement axée sur l'enseignant : les interventions des élèves ne sont prises en considération que pour autant qu'elles répondent directement à celles du maître. Or, il est certain que les interactions entre les élèves interfèrent aussi dans la communication entre le maître et les élèves.

Ensuite, la représentation purement quantitative des fonctions ne nous semble pas rendre compte de leur exacte signification dans l'ensemble du processus.

N'est-il pas essentiel aussi de considérer ces fonctions dans leurs enchaînements et non pas seulement comme des entités isolables ? Peut-on penser avec l'auteur, que le style pédagogique peut être transformé uniquement par une modification des quantités des différentes fonctions ? Et sur quels critères du « bon maître » se basera-t-on pour modifier ces quantités ? Peut-on dire qu'il y a de bonnes et de mauvaises interventions en elles-mêmes, comme semble le dire parfois l'auteur (« les traits d'humour sont pratiquement inexistant... le sens de l'humour est une des caractéristiques du maître auxquelles les élèves sont le plus sensibles. Il semble d'ailleurs une des clés de l'autorité »).

Comment passe-t-on ici du positif au normatif ?

Gilles FERRY.

MARECHAL (Paul). — *L'histoire en question. Les voies éducatives.* — Paris, Armand Colin, 1969. — 18 cm, 127 p., pl. (Carnets de pédagogie pratique).

Ce petit ouvrage s'adresse aux pédagogues, spécialement aux jeunes, pour les aider à emprunter des « voies éducatives » nouvelles. De quelle sécurité plus grande pourrait-on jouir que celle offerte par une longue permanence de l'enseignement de l'histoire ? Si l'auteur distingue deux types d'histoire, « l'ancienne narrative » et la « nouvelle Clio », il apparaît en fait que l'une et l'autre, loin de s'opposer, se complètent harmonieusement. La « nouvelle Clio » est plus large, plus vaste, plus approfondie mais n'est-elle pas elle aussi narrative et descriptive comme l'ancienne ? L'auteur ne s'arrête pas à l'opposition traditionnelle : « histoire événementielle » (ou « histoire-bataille ») et histoire globale ; c'est qu'il veut trouver et reconnaître à l'une et à l'autre ses mérites respectifs. La première est « spécifiquement la mémoire des hommes » et comme telle entretient une vocation littéraire qui lui vaut de grands succès dans les revues à grand tirage ou au cinéma. Ainsi « éveille-t-elle la sensibilité » et apporte-t-elle une moisson de « faits édifiants et de vies illustres ». Il est sûr que si le maître qui enseigne l'histoire est autre chose qu'un lecteur assidu des manuels scolaires de ses élèves, il ne pourra trouver satisfaction à de telles propositions ; doit-on considérer l'histoire comme un prétexte à variations brillantes, et comme un légendaire ? Que l'on puisse y voir une concession aux adultes (grands enfants) ou aux élèves de l'école élémentaire paraît inquiétant. Faut-il que l'enseignant persévère dans son rôle d'aède social, cassant chaque année le vase de Soissons ? Les « voies éducatives » sont ici sévèrement tracées.

La « nouvelle Clio » a fait découvrir d'autres horizons, la vie quotidienne, la vie sociale, la vie technique. Elle offre une autre dimension temporelle que l'étroite chronologie : on y parle de structures, de « paliers de durée » de conjonctures et par là « ses vertus pédagogiques sont capables d'assurer mieux que l'ancienne (histoire) la formation éducative des jeunes ». L'auteur pense que cette *méthodologie nouvelle* — par le contenu plus que par les procédés — va permettre aux enseignants de confier la rédaction de l'histoire à l'élève lui-même. L'élève-historien par activité critique du témoignage, par la réalisation de « mémoires de nature historique », aidera à abandonner l'attitude systématiquement directive et contraignante de l'école traditionnelle ».

L'auteur est en effet un partisan résolu des méthodes actives. Dans la troisième partie du livre, il souhaite une réforme des horaires (le livre fut écrit en mai 1968 et paraît un peu tard), une refonte des programmes et des manuels, un changement de l'état d'esprit des enseignants. Il est partisan de l'étude du milieu en laquelle il voit le moyen d'accéder à la découverte du monde contemporain. Aussi préconise-t-il une

étude « thématique », agrémentée de biographies. Ce livre est conciliateur ; l'histoire, malgré le titre, n'est pas « en question », elle est une donnée naturelle du monde scolaire et à aucun moment les problèmes théoriques d'ordre épistémologique ne sont évoqués. Cependant est-il possible de les éluder si l'on parle d'un « élève-historien » ? C'est à la faveur du mot « document » que l'auteur établit et renforce le parallèle sinon l'identité ; de même que l'historien étudie le document, le professeur donnera en étude à son élève des « documents », textes, images (dont l'auteur fournit de nombreux exemples en pièces annexes). Le problème de la recherche et de la découverte de l'information n'est pas soulevé pour la simple raison qu'au niveau pédagogique où l'auteur se place, c'est-à-dire scolaire, l'histoire est un donné dont tous les éléments sont pratiquement et antérieurement établis. D'autres questions restent sans réponse : quelle est la nature du « milieu » objet d'étude de l'élève ? Qui le guidera vers sa découverte et comment ? est-ce une ambition raisonnablement mesurée de passer d'une description du milieu à son interprétation historique, l'outillage logique de l'enfant est-il si perfectionné ; ne vaudrait-il pas mieux débiter par la géographie ? Lancera-t-on l'élève-historien à la recherche du nouveau, de l'inédit ou ne sera-t-il finalement qu'un vérificateur ? Qui assurera la liaison vérité locale et histoire générale ; l'étude fidèle du milieu conduira-t-elle toujours et sans contradiction à l'histoire apprise ? Car enfin cette histoire étudiée en classe, elle est déjà faite, elle n'est pas remise en question, le travail de l'enseignant consiste à y ajouter les dernières nouveautés parues, mais ne voit-on pas qu'entre ce que donne le milieu et ce qu'enseigne l'histoire le fossé est parfois profond ? Et pourquoi ce laxisme méthodologique d'une histoire fournissant les exemples légendaires, les « belles vies », d'une évolution historique qui « pour les petits pourra s'appeler « progrès » ? Le livre ne fait pas choisir : si l'enseignant est le récitant des gesta Dei per Francos, comment peut-il autoriser l'élève à parcourir le chemin épistémologique de l'historien ? L'entreprise sympathique de l'auteur cache les problèmes de fond. Le pédagogue est actuellement un vulgarisateur, il ne peut se targuer d'être historien, comment l'élève dans la perspective pédagogique actuelle pourrait-il le devenir ?

Robert LEMAIRE.

MASSIALAS (Byron C.). — **Education and the political system.** (Education et système politique). — Reading (Mass.), London, Addison-Wesley, 1969. — 24 cm, 219 p., tabl., index.

Le sujet est fondamental. Les aspects partiels sous lesquels les divers chapitres l'abordent le sont aussi : la socialisation politique des enfants, le rôle de l'éducation dans la politisation, le comportement politique des étudiants et des enseignants.

Malheureusement, l'ouvrage a trois faiblesses qui en limitent l'intérêt et la portée. En premier lieu, le recours constant au vocabulaire de l'analyse systémique qui, mal dominé, utilisé avec quelque naïveté, devient simple jargon. Quand, dans sa conclusion, l'auteur dit qu'il s'est servi des concepts de David Easton, il aurait dû ajouter qu'il les a souvent plaqués sur ses analyses. En second lieu, la documentation est à la fois dispersée et parcellaire. Il est vrai que les enquêtes sur la socialisation demeurent rares, mais il n'utilise qu'une partie des disponibles et insiste abusivement sur la plus célèbre, qui est sans doute la plus contestable : « The civic culture » d'Almond et Verba, livre que Massialas cite abondamment sans critique, sans relever surtout l'américanocentrisme de sa méthodologie et de ses conclusions.

Enfin et surtout, la juxtaposition d'analyses même intéressantes ne peut tenir lieu

de problématique. Les questions posées dans l'introduction ne reçoivent pas de réponses satisfaisantes parce qu'elles ne sont pas étudiées systématiquement et surtout parce que, dans la matière considérée, il n'est guère possible de s'en tenir à l'analyse empirique. Il aurait fallu une réflexion plus générale sur le caractère individuel et social des valeurs : l'étude de leur transmission apparaît comme un peu artificielle sans un minimum d'examen des fondements de l'éthique.

Il n'en reste pas moins que nombre des renseignements et des remarques du livre apportent beaucoup au lecteur intéressé par l'une ou par l'autre entrée — la pédagogie et la science politique. Si l'idée centrale du chapitre « éducation et élites politiques » est sans surprise pour le lecteur français des « Héritiers », le matériel qu'il apporte sur la société américaine est précieux. Le récit de la révolte de Berkeley est un bon résumé, moins précis que le tableau fort suggestif des organisations politiques ou parapolitiques étudiantes aux Etats-Unis. Les indications comparatives sont un peu sommaires.

Le chapitre le plus intéressant est sans doute « Teachers in politics ». Non parce qu'il contient quatre pages sur la Fédération de l'Education nationale, résumé avoué du livre malheureusement non traduit en français de James M. Clark, « Teachers and politics in France, a pressure group study of the F.E.N. » (Syracuse U.P. 1967). Mais parce que, par delà le problème des manuels dont il montre le conformisme socialisant, il présente, enquêtes à l'appui, le problème du conflit de devoirs de l'enseignant (*devoir de réserve, devoir d'information et de formation*) à partir des comportements et des croyances. Pour les comportements, une étude aux ventilations bien faites montre quelles questions politiques ou sociales sont abordées par quels pourcentages de professeurs dans chaque discipline, de la biologie aux sciences sociales. L'auteur estime ces chiffres faibles, ce qui laissera songeur le lecteur français, puisque 68 % des 487 enseignants interrogés parlent à leurs élèves des problèmes raciaux et 64 % du Vietnam !

Pour les croyances, une enquête particulièrement intéressante de l'équipe à laquelle appartient l'auteur, celle de l'Université du Michigan : on demande de classer une série d'affirmations dans l'une des catégories « fait », « plutôt un fait », « plutôt une opinion », « opinion ». Par exemple la proposition « La forme américaine de gouvernement n'est peut-être pas parfaite, mais c'est le meilleur type de régime jusqu'ici utilisé par l'homme », considérée comme « opinion » par les enquêteurs, est classée « fait » ou « plutôt un fait » par 44 % des interrogés.

Le livre de B. Massialas conduit ainsi à des réflexions un peu contradictoires : d'un côté, les abus de la méthode pratiquée à Ann Arbor, avec son jargon et son refus de s'interroger sur toute problématique qui dépasse l'analyse empirique ; de l'autre, la richesse de cette analyse, l'ingéniosité et souvent la rigueur méthodologique des enquêtes, l'ampleur des moyens mis en œuvre pour dépasser l'impressionnisme traditionnel. En cela, il est fort représentatif de toute une production américaine qu'en réalité nous avons tort de critiquer tant que notre propre production n'a pas atteint son niveau de qualité.

Alfred GROSSER.

ROUCHETTE (Marcel). — **Vers un enseignement rénové de la langue française à l'école élémentaire.** — Paris, Colin, 1969. — 22 cm, 360 p., fig., tabl. (Collection Bourrelier — Cahiers de pédagogie moderne).

Dans son Avant-Propos, M. Rouchette avertit et éclaire les lecteurs qui pourraient être surpris par « la diversité des opinions » qui sont exprimées dans ce livre.

Il s'agit, en effet, d'un ouvrage collectif qui rassemble les articles et les exposés les plus significatifs d'un certain nombre de ceux qui ont collaboré de près ou de loin à la tentative relativement récente de rénover profondément l'enseignement du français à tous les degrés. M. Rouchette en a été un des principaux et premiers promoteurs tant par les enquêtes préparatoires qu'il a menées dans le cadre de l'académie d'Orléans qu'au sein de la commission ministérielle d'étude dont il a assumé la présidence pendant plusieurs années et à laquelle il a attaché son nom.

Si des « divergences » peuvent être décelées tant dans la première partie plus théorique que dans la seconde partie plus dévouée à la pratique, la raison en est simple. Pour en comprendre la portée et les limites il est indispensable de situer l'ouvrage au point de départ d'une recherche expérimentale de pédagogie appliquée qui s'avère longue et délicate et pourtant nécessaire si l'on tient à éviter l'écueil extrêmement dangereux de généralisations hasardeuses fondées sur des conclusions hâtives. Conscients de cette évidence, « qu'ils ne détiennent pas la certitude » qu'ils « cherchent », les auteurs n'ont d'autre objectif que de présenter les principales lignes de force d'une doctrine qui tienne compte des derniers développements de la science dans les domaines de la linguistique et de la psychologie, ainsi que les hypothèses de travail qui ont orienté les premières expériences tentées dans la pratique de la classe (1). Dans ces limites, on ne peut qu'applaudir au souhait formulé par M. Rouchette « que cet ouvrage puisse inspirer et guider les maîtres dans la mise au point de méthodes plus efficaces ». Avec lui et ses collaborateurs nous partageons la même et confiante espérance.

La première partie du livre s'ouvre sur une interrogation qui ne laisse pas de surprendre ! R. Carle, inspecteur départemental de l'Education nationale, pose une question qui paraît en contradiction, et dès l'abord, avec tout ce qui va suivre : une réforme de l'enseignement du français à l'école élémentaire s'impose-t-elle ? Il répondra sans doute par l'affirmative à sa question dubitative, allant même jusqu'à « n'en pas douter ». Cependant, si l'on va vers « un enseignement rénové de la langue française », cela sera par « un changement profond de perspective, certainement pas une révolution ». La référence aux Instructions officielles de 1923 et de 1938 lui paraît encore opportune et leur appel pourrait remettre en mémoire et en œuvre des directives excellentes trop souvent perdues de vue de façon regrettable. En brossant à grands traits la situation de fait de l'enseignement du français à l'heure actuelle, R. Carle rend hommage à l'école élémentaire « traditionnelle » sans « affecter » ce vocable de quelque « nuance péjorative ». Dans le chapitre qu'il consacre (p. 44 et ss.) à l'utilisation des textes en vue de l'expression orale et écrite — et qu'il faut rapprocher du premier — il s'autorise des mêmes références pour distinguer les « disciplines » d'acquisition : la grammaire, l'orthographe, le vocabulaire, la récitation, des disciplines d'expression, l'élocution et la rédaction. « Le texte » est présenté comme « moyen d'apprentissage de la langue » et méconnaître « la vertu du texte parmi les moyens propres à susciter l'expression », serait — pense R. Carle — se priver « d'un instrument dont l'efficacité paraît évidente pour ne pas dire aveugle ».

Les principes que posent les co-auteurs de l'ouvrage dans leur ensemble pour fonder une rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire, s'inscrivent, dans la lettre mais surtout dans l'esprit, en véritable contre-point.

« On ne peut pas dire qu'il y ait des leçons de vocabulaire, d'orthographe, de rédaction : Tout est enseignement du français », déclarera G. Jean, professeur à l'Ecole normale d'instituteurs du Mans et animateur régional des équipes expérimentales pour la rénovation pédagogique du français. « Partant du principe fondamental

(1) Ceux qui seraient intéressés de connaître avec plus de précision les données, les modalités et le champ de cette recherche, peuvent consulter les documents et publications qui s'y rapportent au département de la Recherche de l'Institut pédagogique national qui en a assuré la mise en œuvre et la coordination sur le plan national.

que le français est un moyen de communication, le projet de nouvelles instructions affirme avec force que l'essentiel de l'enseignement du français à l'école élémentaire doit être l'entraînement à la communication orale et écrite ; la priorité étant donnée (dans le temps tout au moins) à l'expression orale pour aboutir à l'entraînement à l'expression écrite ».

A partir de là « tout se tient » — R. Carle le rappelait justement — mais aussi tout s'enchaîne, comme Mme C. Stourdze, chargée du service d'études et de liaison pédagogiques au Centre international d'études pédagogiques de Sèvres va le soutenir à l'appui des expériences qu'elle a menées. Qu'il s'agisse de langue étrangère ou de langue maternelle, parler de la langue comme d'un instrument de communication, c'est « apprendre d'abord aux élèves à « faire fonctionner » leur langue, c'est les entraîner au maniement correct et naturel de la langue courante », actuelle, vivante, oralement et par écrit, ces deux fonctions ou ces deux réalisations trouvant à s'employer successivement, sinon presque simultanément, à l'école comme dans la vie quotidienne. Faire acquérir la maîtrise de la langue est l'objectif essentiel de la langue parlée puis de la langue écrite contemporaine, non plus par « le contact » de la bonne parole ou des textes bien écrits, ou par une démarche analytique et réflexive, mais par un « entraînement systématique » un peu comme on apprend à nager dans une piscine, à skier sur la neige qui confère un « pouvoir » par l'utilisation d'un instrument « non seulement bien rodé, efficace et précis, mais riche et varié ».

L'enchaînement se poursuivant, G. Jean et Mme Malasane, professeur à l'Ecole normale d'institutrices de Limoges, vont ajouter à une donnée plus particulièrement fondée sur la linguistique, la dimension psychologique, l'expérience du pédagogue. « Créer le besoin d'expression et de communication », tout est là et avant tout. « La pédagogie traditionnelle cherchait à obtenir la qualité de l'expression sans se préoccuper de l'existence de l'expression comme besoin ». Au lieu de mettre l'enfant dans une situation de langage qui satisfasse ce besoin de communication inhérent à la nature humaine, on arrivait à bloquer tout désir spontané d'expression et, par là, toute communication véritable. Ici intervient le problème non encore parfaitement élucidé de la motivation dont les fondements psychologiques et l'importance pédagogique sont reconnus. On pourra suivre, dans les deux chapitres qui lui sont consacrés, une très intéressante discussion tour à tour théorique et pratique. Les notions d'intérêt dans le sens decrolyen du terme, de l'enracinement profond des curiosités naturelles ouvertes sur le monde et la vie ; de libération des contraintes scolaires, sources d'interdits et d'inhibitions ; de spontanéité et d'authenticité ; d'expérience vécue et partagée ; d'activités d'éveil avec leur grande force motivante pour la parole communicative, pour l'apprentissage de la langue véhiculaire orale et écrite, seront brièvement rappelées et illustrées d'exemples tirés de l'expérience en cours. L'actualité vécue, dans une perspective approfondie et élargie, refusant les idées générales et conventionnelles pour retrouver « les sources jaillissantes de la vie » dans la réalité vraie, singulière, la circonstance, l'événement, la chose vécue, « l'actualité de l'un qui n'est pas l'actualité de l'autre », peut apporter une solution aux problèmes de la motivation dans ses multiples applications scolaires et tout particulièrement dans la communication et l'expression orale et écrite. Les moyens audiovisuels constituent actuellement une nouvelle et puissante incitation à dire et à écrire. « Dans la perspective de rénovation pédagogique il est donc normal de songer à utiliser ces puissants moyens de communication dont les messages imprègnent aujourd'hui l'enfant dans sa vie quotidienne ». H. Cormary, chef des départements des Moyens d'enseignement et de la Radio-Télévision scolaire à l'Institut pédagogique national était tout désigné pour préciser « la contribution technologique » que les moyens audiovisuels sont à même d'apporter à l'entraînement à l'expression orale et écrite dans l'optique définie par le projet d'instructions pour la rénovation pédagogique du français. A l'instar des auteurs précédents les exigences et les difficultés

d'emploi, la spécificité et les limites des moyens d'incitation utilisés, les préalables de formation des maîtres et des équipements appropriés ne seront pas scellés. Cette prise de conscience est le gage d'une rénovation pédagogique véritable.

Toutes les activités scolaires participent de toute évidence à l'enseignement du français dans sa totalité. La spécificité des matières enseignées ne peut justifier aucun cloisonnement. L'expression des faits, des pensées et des sentiments par la parole et par l'écrit est de tous les instants. La création d'une relation de communication libre et structurée à la fois, entre les élèves et le maître, devient un postulat de l'éducation nouvelle. L'entretien motivé par un événement qui survient dans la vie scolaire, familiale ou locale ; l'exploration de l'environnement dirigée par un questionnaire, précisée par un exposé ou un compte rendu ; la documentation apportée par l'émission de radio ou de télévision dans tous les domaines où l'observation directe et immédiate n'est pas possible ; les enquêtes et visites rapportées au journal scolaire ou communiquées à de lointains correspondants, tout est occasion pour enrichir, préciser et parfaire le vocabulaire enfantin et la maîtrise de la syntaxe. Il n'est pas jusqu'à l'initiation mathématique qui, par ses manipulations, ses opérations, ses relations logiques, ses problèmes, par son langage même — modèle de précision — ne concourt à l'apprentissage continu de la langue. M. Lasalmonie en donnera maints exemples concrets.

Mais ce sont surtout les domaines du vocabulaire et de la grammaire qui sont plus immédiatement concernés par la rénovation pédagogique de l'enseignement du français à l'école élémentaire.

F. Ters nous donne — en prenant appui sur un texte scolaire — un savant aperçu de ses patientes recherches sur les échelles de fréquence et de difficultés orthographiques. C'est de telles études que l'on peut attendre une transformation radicale de l'enseignement du vocabulaire par une application plus rigoureuse des données de la lexicologie et de la lexicographie (2).

Mme Rolland, directrice de l'Ecole normale d'institutrices de Châteauroux, fait, pour sa part, le point de l'état actuel de l'enseignement grammatical tel qu'elle le conçoit et le dispense aux élèves-maîtresses dont elle a la charge, en vue de les mieux préparer à leurs responsabilités de futures enseignantes. L'enseignement traditionnel de la grammaire, dans son contenu et ses méthodes, est en pleine mutation. Les apports incessants des études linguistiques dans leur dernier développement, rendent incertaines et fluetes les approches pédagogiques de ce qu'il est convenu maintenant d'appeler la morpho-syntaxe et qui sont appelées à renouveler dans un proche avenir l'enseignement de la grammaire française au premier degré. La série d'exercices de type structural donnés ici en exemple constitue par le commentaire pédagogique qui l'accompagne une initiation autorisée à un enseignement moderne de la grammaire : grammaire d'observation et de description des faits, grammaire de recherche et de découverte des règles de fonctionnement de la langue, grammaire active qui « passionne » les enfants.

Les deux derniers chapitres de la première partie, de la plume de B. Coppey, inspecteur pédagogique régional, et de G. Jean, posent d'importants problèmes. Celui du passage de l'école élémentaire au premier cycle du second degré, sans solution de continuité en ce qui concerne la pédagogie rénovée de l'enseignement du français dans ses divers aspects, condition sine qua non d'une véritable réforme. Enfin, celui de la formation et du perfectionnement des maîtres qui est l'alpha et l'omega de la grande mutation qui se prépare. « Rien ne sera fait pour instaurer une pédagogie moderne si la formation des maîtres n'est pas totalement remise en question ». Cette

(2) La bibliographie fournie à l'appui de cette étude est d'un grand intérêt pour les praticiens de l'enseignement du français.

phrase peut servir d'ultime conclusion à tout l'ouvrage. Elle aurait eu également sa place en exergue à la première page.

La deuxième partie du livre que la formule des « Cahiers de pédagogie moderne » imposait constitue une importante annexe de deux cents pages sur la pratique de la classe, présentée par M. Thomas, directeur de l'École normale d'instituteurs de Paris. Après un exposé résumant les principes qui doivent fonder aujourd'hui un enseignement du français profondément renouvelé, nous voici de plain-pied avec l'organisation pédagogique du travail dans ses aspects les plus concrets. Depuis les grilles d'emploi du temps et la répartition hebdomadaire des « activités » de français mettant en évidence le décloisonnement des matières, la suppression des « leçons minutées », le globalisme des travaux alternés de « recherche » et de « consolidation », la progression continue des exercices d'expression orale et écrite dont quarante fiches techniques sont proposées aux maîtres de cours élémentaire et de cours moyen.

C'est assez dire que cet ouvrage constitue un excellent instrument de travail pour les instituteurs en même temps qu'une bonne initiation pour les élèves-maîtres à la pédagogie moderne du français au niveau du premier degré. Les chevauchements et les répétitions inévitables dans tout ouvrage collectif ne nuisent pas à l'intérêt profond de l'ensemble et à la cohérence générale de la doctrine dans ses principes, ses finalités et ses applications.

Roger MOLINE.

WALL (W.D.). — Adolescents in school and society. (Adolescents à l'école et dans la société). — Slough, National Foundation for educational research in England and Wales, 1968. — 22 cm, 136 p., bibliogr.

Cet ouvrage est la 2^e édition d'une série de textes ronéographiés, largement diffusés dès 1965 parmi des enseignants, pédagogues et responsables de mouvements de jeunes en Grande-Bretagne. Cette dernière version bénéficie donc des commentaires des praticiens auxquels ce livre s'adresse en tout premier lieu.

Les problèmes traités, son orientation pédagogique, le style volontairement non technique en font un guide utile pour tous ceux qui rencontrent, dans leurs activités quotidiennes, des problèmes que posent les adolescents. L'information sur des résultats de recherches psychologiques, l'analyse historique des théories, des thèmes et des méthodes sont présentées comme un cadre conceptuel aux problèmes pratiques que des éducateurs sont appelés à résoudre. A la fin de chaque chapitre une abondante bibliographie complète les synthèses que le lecteur pourrait juger trop brèves ou trop schématiques.

Dans la première partie, consacrée aux théories de l'adolescence, l'auteur montre comment leur évolution — de l'interprétation biologisante de Stanley Hall et celle des premiers freudiens jusqu'aux théories culturalistes qui considèrent l'adolescence comme un fait psycho-social — coïncidait avec l'évolution de la société elle-même, de ses structures familiales, de ses institutions. Les transformations sociales rapides qui ont suivi la deuxième guerre mondiale posent aux chercheurs des problèmes nouveaux non seulement du fait des conditions et des exigences sociales différentes, mais parce que ces changements sociaux ont entraîné une transformation radicale de l'adolescence elle-même : dans son accroissement et dans sa durée — ce qui est une constatation banale — mais aussi, solidairement, dans sa fonction sociale et dans sa spécificité.

Dans la deuxième partie, l'auteur examine les caractéristiques psychologiques

propres à cette période d'âge : le développement de l'intelligence, l'évolution des intérêts et des motivations sont présentés à la lumière des plus récentes recherches.

Dans la troisième partie, l'auteur aborde le rôle de l'école secondaire qu'il considère comme une institution éminemment responsable de la formation de l'adolescent. L'objet de réflexion est ici l'adolescent à l'école, mais aussi l'école elle-même comme système social, ses normes, ses buts et ses valeurs. Le cursus de l'école secondaire est examiné dans son évolution, déjà accomplie et qui est à prévoir. L'analyse s'applique aux structures scolaires anglaises mais les problèmes qu'elle soulève restent valables pour tous les pays industrialisés (prolongation de la scolarité obligatoire, handicaps socio-culturels, difficultés d'adaptation).

L'ouvrage se termine par quelques exemples des recherches pédagogiques récentes et par des recommandations. Confiées à des spécialistes les recherches pédagogiques se sont trop souvent éloignées de la réalité. L'auteur préconise des recherches d'équipe comprenant des enseignants expérimentés et des experts de sciences sociales. Venant d'un psychologue dont on connaît la valeur, ces remarques finales laissent deviner une certaine déception mais aussi une bonne part de modestie.

Bianka ZAZZO.

YOUNG (Michael), McGEENEY (Patrick). — *Learning begins at home. A study of a Junior school and its parents.* (Apprendre commence à la maison. Etude sur une Junior school et les parents d'élèves). — London, Rontledge and Kegan Paul, 1968. — 20 cm, 195 p., tabl., index, bibliogr.

Cette étude permet de préciser sur quelques points particuliers la proposition générale, sans cesse répétée depuis quelques années, selon laquelle l'environnement familial influence la réussite scolaire. Elle appartient à la série des travaux scientifiques réalisés en Grande Bretagne pour préparer les rapports et recommandations sur l'enseignement demandés par les pouvoirs publics. Le travail ici présenté visait à justifier et lier entre elles deux recommandations qui figurent dans le rapport Plowden de 1967 sur l'enseignement primaire : améliorer l'éducation dans les secteurs géographiques à population socialement défavorisée, associer davantage les parents à l'école. M. Young et McGeeney ont donc entrepris une expérience destinée à déterminer si un changement d'attitude des parents à l'égard de l'écolier et de l'école provoquait une amélioration des résultats scolaires, et ceci dans un secteur où, à première vue, le niveau culturel et les conditions de vie des parents les empêchaient de s'intéresser activement aux études de leurs enfants.

L'enquête a été faite dans une seule école de Londres, mais, dans la mesure où il s'agit d'une expérimentation sociologique, les auteurs pensent pouvoir dépasser la simple affirmation d'une corrélation entre l'attitude des parents et la réussite scolaire — corrélation que révèlent les enquêtes ordinaires — pour répondre à la question : quelle est la cause, quel est l'effet ?

Ces objectifs imposent une démarche en trois temps : déterminer quelles sont les attitudes des parents et leurs rapports avec l'école avant l'expérience, provoquer un changement de ces attitudes, mesurer l'éventuelle amélioration des résultats scolaires des élèves.

L'enquête précédant l'intervention révèle que 22 % des mères et 10 % des pères seulement étaient venus parler au directeur ou au maître, et le plus souvent au premier, qui se considère comme le pivot de l'école et veut protéger des parents le corps

enseignant. L'aménagement de l'espace et du temps scolaires est d'ailleurs tel qu'il faut aux parents de la témérité pour aller attendre le maître à la sortie de classe ; ils ne le font que pour des raisons en apparence futiles, mais qui soulèvent leur indignation, par exemple lorsque l'enfant reste placé au fond de la classe ou dans un courant d'air...

65 % des mères et 43 % des pères ont assisté à l'« Open Day ». Ils ont vu les travaux présentés par les élèves et échangé ce jour-là quelques mots avec l'institutrice ou l'instituteur. En dehors de cette rencontre rituelle, une réunion de parents a été organisée pour expliquer les nouvelles modalités de sélection à l'entrée dans le secondaire. L'assistance ne semble ni pour, ni contre la réforme, et s'intéresse uniquement à ses conséquences pratiques pour chaque enfant. A l'issue de la conférence, un petit nombre de parents reste, à l'invitation du directeur, pour formuler des suggestions sur d'autres sujets ; il est surtout question, au cours de cet échange de vues, des problèmes de sécurité aux abords de l'école, de la transformation des lavabos, et autres choses du même genre.

Ces contacts entre la famille et l'école sont, on le voit, pour le moins restreints. Pourtant, seule une minorité, parmi les personnes interrogées, s'en est montrée insatisfaite.

Quelles sont les opinions des parents sur l'enseignement ? En majorité, ils sont satisfaits de l'éducation donnée. Se référant à leur propre scolarité, ils louent la réduction de la distance maître-élèves, et, surtout lorsqu'il s'agit d'immigrantes (nombreux dans ce secteur), ils ont une si haute idée de l'école qu'ils n'éprouvent pas le désir de savoir, et encore moins de juger, ce qui s'y passe. Les critiques portent sur l'insuffisante discipline en classe (surtout chez les parents qui ne l'obtiennent pas à la maison), sur la place trop grande donnée au « jeu » dans la pédagogie nouvelle, mais à part cela, les familles sont trop déconcertées par les méthodes nouvelles d'enseignement pour formuler une critique nette. Pour cette même raison, on renonce à aider l'enfant dans son travail. Si l'on ajoute que les parents manifestent beaucoup d'ignorance sur l'organisation scolaire, en particulier sur les groupes de niveau, on se rend compte que pour nombre d'entre eux tout se passe comme si l'école était dans un autre univers.

Plusieurs questions posées dans les interviews visaient à appréhender l'atmosphère éducative de la famille. On supposait en effet que l'aide directe dans le travail scolaire n'est pas seule en cause dans la réussite. C'est ainsi que certains parents, qui ignorent les mathématiques modernes, jouent au Monopoly avec leurs enfants, alors que d'autres s'en occupent très peu ou même ont finalement peu d'échanges verbaux avec eux.

En comparant les données des entretiens avec les résultats d'une batterie de tests passés par les élèves, on s'aperçoit que l'intérêt porté par les parents à l'éducation est en corrélation avec la réussite de l'enfant. Une analyse régressive permet de préciser l'importance des différentes variables, à savoir les différentes sortes d'« encouragements » donnés à l'enfant. Il valait donc la peine d'essayer d'augmenter l'intérêt des parents, de les rendre plus coopératifs à l'égard de l'école, afin de voir les effets produits sur les élèves. C'est cette expérience, originale et scientifiquement contrôlée, que relatent les chapitres 4 à 6 de l'ouvrage.

Malgré l'indifférence, ou même l'hostilité de la plupart des enseignants, une série d'actions fut entreprise : réunions, lettre adressée aux parents leur expliquant comment ils pouvaient aider leurs enfants, rencontres individuelles entre un parent et le maître, suppression de la plaque « entrée interdite » sur la porte de l'école et invitation à aller voir le directeur, etc. Six mois après le début de cette action, qui parut à certains égards décevante, une nouvelle application des tests révéla, compte tenu de l'élévation de l'âge des élèves, une amélioration de leurs performances. En particulier, on trouve une corrélation entre l'amélioration du score au test de lecture et la pré-

sence des parents à la réunion faite à ce sujet, au cours de laquelle les enseignants avaient exposé les nouvelles méthodes. Des études de cas montrent qu'un contact plus étroit entre l'école et la famille peut avoir des effets bénéfiques sur la réussite scolaire. Mais il faudra encore réaliser des expériences à plus grande échelle pour achever la vérification des hypothèses.

Le dernier chapitre tente de cerner les conditions sociales qui rendraient possible une plus grande collaboration entre la famille et l'école. Il faudrait d'abord que les maîtres souhaitent réellement la participation des parents. Or l'Angleterre est, selon les auteurs, très différente sur ce point des autres pays, où existent des comités et associations de parents (réunissant parfois parents et enseignants), où, par exemple en France selon Wylie, les parents sont délibérément incités par les maîtres à exercer des pressions sur l'enfant. Comme le prouve la légalité des châtimens corporels, la tradition anglaise considère l'enseignant comme un éducateur remplaçant les parents plutôt que collaborant avec eux. De plus, la tradition des écoles privées fait que les maîtres anglais sont plus autonomes qu'ailleurs dans ce qu'ils enseignent et dans la manière d'enseigner.

D'autre part, les barrières de classe sociale s'opposent à ce que les ouvriers interviennent dans les affaires de l'école. Cependant de nombreux indices laissent penser que la classe ouvrière croit davantage qu'autrefois à la possibilité d'ascension sociale par l'éducation et à la possibilité d'aider les enfants à réussir.

Aux différences de classe sociale, qui augmentent la distance famille-école, s'ajoute la nouveauté des méthodes pédagogiques par rapport à celles que les parents ont connues. Le trouble ressenti par eux à ce sujet risque de se communiquer à l'enfant. L'expérience relatée a montré l'échec des conférences sur les méthodes. Les auteurs suggèrent d'organiser plutôt des expérimentations, faites par les parents eux-mêmes au cours d'une visite faite dans la classe de leur enfant. Enfin, un nouveau type de « devoirs à la maison » pourrait être principalement destiné à faire participer les parents à l'enseignement ; il aurait aussi pour avantage de permettre à l'enfant de recoller une vie partagée en deux morceaux, scolaire et familial.

Cet ouvrage n'apporte pas encore la preuve scientifique complète de la relation de causalité étudiée ; mais il fournit aux chercheurs un exemple d'une tentative d'expérimentation sociologique — avec ses difficultés. Son principal intérêt réside dans la richesse des descriptions concrètes des attitudes des parents à l'égard de l'école, et des enseignants à l'égard des parents. Quoiqu'en pensent les auteurs, les traits qu'ils soulignent sont souvent ceux qu'une observation relèverait en France. Il est donc légitime de supposer que les nombreuses suggestions pratiques faites pour développer la coopération entre la famille et l'école seraient aussi à envisager chez nous, qu'il s'agisse d'inciter les parents à abonner leurs enfants à une bibliothèque ou, plus encore, de commencer à leur ouvrir l'école en ne les laissant pas attendre dans la rue la sortie des classes.

Guy VINCENT.

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES

ACHTENHAGEN (Dr F.). — **Didaktik des fremdsprachlichen Unterrichts** (Didactique de l'enseignement des langues étrangères). — Verlag Julius Beltz, Weinheim, Berlin, 1969. — 21 cm, 186 p.

La formulation des plans d'études actuels est si imprécise qu'ils ne peuvent pas apporter une aide efficace aux maîtres. L'analyse linguistique, logique et empirique de ces plans d'études le prouve.

Le Dr F. Achtenhagen, de l'université de Münster, s'efforce d'apporter une solution au problème de l'enseignement des langues vivantes en se référant aux travaux des sciences sociales de K. R. Popper, H. Albert et J. Habermas. A l'aide d'emprunts à la théorie des connaissances et en particulier en utilisant le schéma de la théorie de l'enseignement dégagé par le professeur H. Blankertz dans « *Modelle und Theorie der Didaktik* » (Müncher 1969) et en prenant appui sur les travaux de grammaire de Noam Chomsky il montre comment un plan d'études peut être construit et des unités d'enseignement organisées. Ces propositions sont faites en référence constante avec les ressources de la pratique. Pour aboutir à ces résultats le Dr F. Achtenhagen n'a pas craint d'appliquer au problème de l'enseignement des langues vivantes la logique de décision utilisée dans les sciences économiques.

M. T.

Adult Education. Validity of provision (Education des adultes, évaluation des dispositions actuelles). — National Institute of Adult Education, Londres, mars 1970. — 21 cm, 203 p., tabl.

La revue « *Adult Education* » publie les résultats de son enquête sur la pertinence des dispositions prises en faveur de l'éducation des adultes, enquête menée dans plusieurs secteurs à la demande du ministère de l'Éducation. L'« *Université ouverte* » en cours de mise en œuvre a été englobée dans ce champ d'investigation qui com-

prend toute forme d'enseignement donné à des personnes adultes en esprit et qui ne viennent pas directement de l'enseignement secondaire ou supérieur à l'exclusion de l'enseignement technique ou professionnel qui est fourni aux adolescents immédiatement après l'enseignement général obligatoire.

Des échantillons de population de condition socio-économique et d'origine géographique différentes furent sélectionnés et interrogés par des enquêteurs recrutés localement et formés à dessein. Le taux de réponse aux questionnaires fut de 73 %. Les questionnaires et les interviews ont été analysés en tenant compte du sexe, de l'âge, de la durée de l'enseignement à plein temps et de la classe sociale du sujet.

Le rapport se divise en trois parties :

- 1° présentation des secteurs choisis (localités, établissements) ;
- 2° présentation des échantillons de population « étudiante » choisis ;
- 3° les informations recueillies et les conclusions que l'on peut en tirer.

Le but de ce rapport est d'établir un bilan des actions entreprises en vue d'un certain résultat dans le domaine culturel par les autorités locales d'Éducation en évaluant l'efficacité des facilités offertes aux candidats à l'éducation permanente. A l'issue des entretiens et des questionnaires, les rapporteurs livrent les conclusions suivantes :

Un réajustement récent des moyens mis en œuvre pour l'éducation des adultes ne s'est produit, en l'absence d'une politique culturelle bien définie, que dans deux des secteurs observés. Le personnel de direction chargé d'harmoniser l'organisation de l'éducation pour adultes est généralement réduit et disponible seulement à temps partiel pour cette tâche.

Le public se considère comme suffisamment informé par la publicité sur les possibilités de se cultiver et un quart des sujets interrogés disent avoir participé à de tels cours à une certaine époque. Plus d'un quart des « étudiants » appartient au milieu ouvrier. Les motivations invoquées étant surtout l'épanouissement personnel, l'accroissement des connaissances, il faudrait proposer plus de cours de culture générale d'un bon niveau. Les causes d'abandon signalées sont généralement externes (raisons familiales, etc.). Les femmes composent la majorité (60 %) du public ; la demande de cours du jour est actuellement supérieure à l'offre. La notion de participation aux frais de cours est acceptée.

Le rapport constitue un point de départ pour des recherches plus délimitées dans le domaine des besoins et des « provisions » se rapportant au réseau des activités sociales et culturelles.

N. R.

BALOUS (Suzanne). — L'action culturelle de la France dans le monde. — Paris, P.U.F., 1970. — 21,5 cm, 190 p., bibl., cartes.

L'auteur, dans un historique précis, montre comment la langue française, véhicule de la culture française, qui fut au moyen âge la langue la plus répandue en Europe — langue officielle en Angleterre au XI^e siècle et jusqu'au milieu du XIV^e siècle avant de l'être en France — qui fut grâce à l'extraordinaire richesse de la littérature et de l'art français, adoptée depuis le milieu du XVII^e siècle et pendant le XVIII^e siècle par toutes les cours d'Europe, la plupart des gens de lettres, dans toutes les ambassades, qui se maintint grâce à la prépondérance politique et militaire du 1^{er} Empire, et qui connut pendant le second Empire un grand rayonnement hors de France dû aux nombreuses écoles françaises des différents ordres enseignants, s'est trouvée perdre sa position privilégiée au lendemain de la seconde guerre mondiale, quand une langue pour s'imposer devait être « une langue de masse » et non plus seulement la langue d'une aristocratie, au moment où le développement de l'industrie et des sciences donnait priorité à la langue anglaise devenue la langue de la recherche scientifique et des techniques modernes. En 1945, à la Conférence de San Francisco, où les représentants de 50 pays discutaient les principes de l'organisation des Nations-Unies, seules 3 langues furent proposées : l'anglais, l'espagnol et le russe. C'est avec difficulté que la France obtint que le français et le chinois soient également adoptés, portant à cinq le nombre des langues officielles. Le gouvernement français prit alors conscience de la nécessité de définir une politique culturelle adaptée aux circonstances nouvelles.

La Mission laïque, l'Alliance française, créée en 1833 pour propager la langue française, avaient été le résultat d'initiatives privées. La transformation du service des Œuvres du ministère des Affaires étrangères en direction générale des Affaires culturelles en 1945 marque la volonté de la France de reconquérir un des premiers rangs dans la vie culturelle internationale.

Mme Balous dresse un bilan détaillé et complet des pays dans lesquels s'exercent l'action culturelle et technique de la France à l'étranger — action officielle s'entend, à laquelle sont consacrés 62 % du budget des Affaires étrangères — et des moyens utilisés pour réaliser cette œuvre.

Ces moyens s'accroissent sans cesse en qualité et en quantité : professeurs français détachés à l'étranger en nombre plus important que ceux des autres pays, bourses accordées à des étudiants et stagiaires étrangers, envoi de matériel culturel multiple (livres, films, émissions de radio et de télévision), réseau unique au monde d'écoles, de lycées, d'instituts et de centres culturels, missions d'universitaires et de savants, manifestations artistiques.

Des cartes géographiques montrent les zones où l'action culturelle de la France s'est particulièrement exercée et celles où elle reste faible encore. On distingue les pays qui ont adopté le français comme langue nationale ou continuent de lui consacrer une situation privilégiée dans leur enseignement, ceux qui sont traditionnellement attachés à la culture française où de tout temps l'élite a apprpris notre langue et ceux, comme l'Afrique anglophone et l'Asie, où la culture française a pris un essor récent.

Dans la première catégorie entrent les pays anciennement sous tutelle française qui ont nouvellement acquis leur indépendance, envers lesquels la France avait une obligation morale d'assurer la continuité du système éducatif tout en s'adaptant aux réalités et aux besoins locaux. L'ampleur de la tâche incite le gouvernement français à consacrer en priorité ses techniciens et ses professeurs à des tâches de formation, de conseil ou de contrôle et à mettre toujours davantage l'accent sur l'éducation des masses par les méthodes audio-visuelles.

C'est en Afrique qu'est née, sur la proposition de Léopold Senghor l'idée d'une Communauté francophone qui réunirait les nations qui emploient le français soit comme langue nationale, soit comme langue officielle ou comme langue d'usage ; communauté qui serait soit une vaste entreprise culturelle, soit une organisation de caractère politique.

L'auteur se préoccupe de rechercher les moyens par lesquels le français, utilisé actuellement seulement par 2,5 % de la population mondiale, pourra conserver son caractère international : en devenant la langue d'usage de masses nombreuses, en étant adoptée comme langue au *Marché commun*, en étant enseigné dans le plus grand nombre de pays au moins à égalité avec l'anglais. Le souci de voir s'étendre toujours davantage le nombre de ceux qui parlent le français revient fréquemment dans cette étude.

Tout en partageant bien entendu cette préoccupation avec l'auteur il semble toutefois qu'il ne soit pas possible de lier indissolublement la richesse culturelle d'un pays avec le nombre plus ou moins grand d'usagers de sa langue.

Les œuvres de Dostoïevsky et de Tolstoï font partie du patrimoine culturel humain ; or combien ont lu « La guerre et la paix » dans la langue originale. De tous temps la connaissance des œuvres artistiques, qu'elles appartiennent aux arts plastiques, à la musique, à la danse, n'a pas été arrêtée par les différences de grammaires. Et ceci est encore plus vrai aujourd'hui avec le développement du cinéma et de la télévision. Qui pourrait nier la richesse de la culture de l'Italie, qui s'exprime actuellement particulièrement par une extraordinaire production cinématographique ? Et pourtant la langue italienne est peu parlée.

Si l'ample diffusion d'une langue n'est pas une condi-

tion suffisante de la richesse culturelle de ceux qui la parlent, si d'autre part être le véhicule d'une pensée créatrice et novatrice n'est pas une garantie suffisante de la diffusion de cette langue, on ne peut cependant que se réjouir qu'un très important effort soit fait actuellement pour propager la langue et la culture françaises.

M.-M. H.

La educacion actual. Problemas y técnicas (L'éducation actuelle. Problèmes et techniques). — Madrid, Société espagnole de pédagogie. Institut « San José de Calasanz », 1969. — 22 cm, 658 p.

Ce volume se présente comme un ensemble comprenant les travaux soumis par les pédagogues espagnols au 4^e Congrès national de pédagogie, qui s'est tenu à l'université de Navarre, à la fin de l'année 1968. C'est un recueil de travaux systématiques réalisés, après un accord général concernant le plan de travail, de façon à polariser les délibérations du Congrès.

Pourquoi l'éducation actuelle ? Parce que l'évolution technique rapide, le changement incessant des conditions sociales, les modifications d'attitudes des individus, particulièrement des jeunes, et bien d'autres facteurs encore modifient sans cesse un système d'éducation qui doit, s'il veut remplir son rôle de façon efficace, s'adapter aux normes nouvelles et, sur un plan plus théorique, être entièrement repensé.

Comment venir à bout de ces problèmes ? Quelles solutions apporter aux angoissantes interrogations posées par l'éducation ? En un mot quelles techniques employer ?

Les différents travaux présentés dans cet ouvrage auraient pu être classés selon le plan classique : enseignement primaire, enseignement secondaire, enseignement supérieur. C'était rompre l'unité du processus éducatif et s'exposer à de nombreuses redites. Finalement, ce recueil a été divisé en fonction des différentes techniques qui concourent à l'éducation complète de l'homme. C'est ainsi que les questions d'organisation, de didactique, d'orientation, de diagnostic, et d'éducation spéciale, précédées par une étude d'ensemble des problèmes qui se posent aujourd'hui à la recherche pédagogique forment les grandes parties de cet ouvrage.

Parmi les conclusions présentées nous nous bornerons à citer celles qui traitent de questions d'ensemble (car nous ne pouvons aborder ici les domaines trop particuliers, par exemple la récupération des enfants inadaptés).

1° La recherche pédagogique doit faire l'objet d'une planification déterminant ses objectifs et ses priorités. Elle doit être le fait d'équipes de chercheurs assurant la

réalisation de projets à long terme, et de recherches interdisciplinaires. La recherche doit être encouragée dans tous les secteurs de l'enseignement sans autre limitation que la responsabilité scientifique de celui qui l'organise. Il faut faciliter, à tous les niveaux, le passage de l'enseignement à la recherche. La nature même de la recherche et l'étroite union qu'elle doit maintenir avec la réalité éducative implique que soient créées, non pas de simples sections de pédagogie, mais des facultés des sciences de l'Éducation, conçues comme des unités d'enseignement et de recherche.

2° Il faut créer un corps d'orienteurs scolaires, avec des éléments ayant une formation de niveau universitaire et une expérience de l'enseignement. Ces orienteurs seront rétribués par l'État. On propose au ministère de l'Éducation et de la science, en collaboration avec le ministère du Travail, la création d'un centre qui étudie la mobilité des emplois et des professions libérales, aspect indispensable pour une orientation professionnelle objective.

3° Dans le contenu des enseignements primaire et secondaire doit figurer une éducation technologique destinée à compenser, dans une certaine mesure, le caractère à prédominance théorique de l'éducation actuelle, de façon à intégrer la personne humaine au contexte technique dans lequel elle est plongée.

4° Il est urgent de planifier un système d'éducation permanente afin de coordonner les efforts des secteurs public et privé.

De même, il est nécessaire de planifier l'éducation pré-scolaire, partie qui ne doit pas être négligée. Il faut lui affecter un corps professoral ayant reçu une formation appropriée.

5° Il s'avère indispensable de repenser l'enseignement pour les enfants atteints de troubles mentaux. Leur scolarité doit être établie en fonction non de leur âge chronologique mais de leur développement personnel. Les centres d'éducation spéciale doivent être des organisations ouvertes de type familial, et jamais des organismes s'adressant à des collectivités, envisagées dans leur ensemble. L'éducation qui est donnée aux aveugles, doit également tenir compte des amblyopes.

Il ne faut pas non plus mésestimer le problème posé par les enfants inadaptés provenant de familles d'immigrants.

6° Le Congrès réaffirme et fait siennes les conclusions suivantes :

a) il estime que la première exigence concernant l'évolution et l'universalisation de l'enseignement imposées

par la situation actuelle, rend nécessaire une planification très poussée de l'enseignement à tous ses niveaux ;

b) il postule l'introduction de la pédagogie, en tant que science, comme matière à option, durant les dernières années des licences de lettres et de sciences ;

c) il réclame une attitude positive et même hardie des organismes ministériels de façon à favoriser la libre initiative des centres d'enseignement (publics et privés) dans le domaine de l'expérimentation pédagogique, en leur offrant une plus grande liberté dans leur organisation interne, ainsi qu'une aide financière pour mener à bien leurs expériences.

Il serait également souhaitable de favoriser la création de centres d'essais, où l'on expérimenterait la législation scolaire, avant qu'elle soit définitivement promulguée.

Tenant compte également du fait que ces travaux ont été réalisés par des spécialistes appartenant aux enseignements primaire, secondaire et supérieur, ainsi que par des membres des différents Instituts des sciences de l'éducation, on comprendra que ce volume puisse être considéré comme représentatif des préoccupations et des tendances en vigueur dans les milieux pédagogiques espagnols.

C. M.

HALLAK (J.). — Coûts et dépenses en éducation. — Unesco, Institut international de planification de l'éducation, Collection « Principes de la planification de l'éducation », n° 10, 1969. — 20 cm, 79 p.

Le dernier de la collection, ce fascicule est, en raison de l'importance du sujet, le deuxième à traiter de l'évaluation des coûts de l'enseignement. Il met en évidence les difficultés théoriques qui entourent tout choix de méthodes et toute interprétations des résultats obtenus, et il souligne le peu de validité d'une comparaison des coûts entre différents pays, faite sans une connaissance précise des méthodes par lesquelles on est arrivé, dans chaque cas, à les chiffrer.

L'importance de la notion d'arbitrage budgétaire est mise en lumière ainsi que celle, décisive, de la phase des « confrontations », moment de vérité où s'impose un choix entre des objectifs également prioritaires, — avec, à l'appui, l'exemple du V^e Plan français.

L. L.

JAUNE (H.). — Education permanente, facteur de mutation du système d'enseignement actuel. — Conseil de la

Coopération culturelle, Conseil de l'Europe, Strasbourg, février 1969. — 27 cm, 34 p.

« La structuration de l'éducation des adultes, ses buts, ses méthodes, son climat, ses exigences fonctionnelles provoqueront la mutation radicale du système scolaire actuel, y compris l'université, en transformant de proche en proche, à leur image, les structures scolaires traditionnelles ». Cette perspective est, à coup sûr, la conviction de quiconque est familiarisé avec les données de l'éducation permanente ; mais elle implique, comme le souligne l'auteur, l'inversion du mouvement actuel, en vertu duquel l'éducation des adultes n'est guère que le prolongement des études traditionnelles qui leur servent le plus souvent de modèle.

Tout l'enseignement est à repenser, dans ses structures et ses méthodes. L'encyclopédisme, la transmission empirique des connaissances et la spécialisation sont à proscrire. Parallèlement, la démocratisation des études doit être accélérée, l'éducation des adultes recevoir enfin droit de cité et faire l'objet de recherches identiques à celles dont bénéficie depuis longtemps l'enseignement scolaire.

L. L.

LUSSET (F.) et un groupe d'étudiants. Une expérience de pédagogie vécue à l'occasion d'un séminaire de recherches sur la presse allemande. — Fascicule spécial de « l'Allemagne d'aujourd'hui », Paris, octobre 1969. — 21 cm, 156 p.

Cette expérience s'inscrit dans le cadre d'une réforme des méthodes pédagogiques en vigueur dans l'enseignement supérieur. C'est un essai de pédagogie non directive ou comme l'indique le sous-titre d'« apprentissage de la liberté » que fit à Nanterre durant l'année universitaire 1968-1969 Félix Lusset sur le thème « la presse et l'opinion publique en République fédérale » avec des étudiants germanistes qui préparaient ainsi leur certificat C1 de civilisation allemande et d'autres étudiants provenant de diverses disciplines.

Ce numéro spécial apparaît comme un dossier de l'expérience avec en préface des considérations du professeur Heitger de Vienne exposant le problème de l'acquisition des connaissances. Puis dans l'historique du séminaire, il est exposé semaine par semaine le contenu des séances : organisation du travail, directives, méthodes de travail, difficultés, petits drames, réussites et échecs, faits marquants. Une deuxième partie contient les travaux d'étudiants, une troisième partie un exemple de contrôle des connaissances permettant de mesurer l'efficacité de

l'enseignement donné. D'importantes annexes éclairent et précisent des passages de l'histoire.

Cette expérience de pédagogie non-directive s'est heurtée une fois de plus à d'énormes difficultés pour la constitution des groupes de travail, pour l'élaboration d'un travail efficace, cela, F. Lussat ne le dissimule pas. Les étudiants se sont vite rendu compte qu'ils étaient mal préparés à l'exercice de la liberté. L'absence de programme remplacé par un schéma directeur les a plongés dans le désarroi. « Il semble que, les séances du séminaire mises à part, les étudiants n'aient pas su se donner à eux-mêmes des objectifs précis et une discipline de travail. Habités à recevoir de façon plus ou moins passive une nourriture prédigérée ils ont éprouvé au début un sentiment d'abandon et de vide... ». Cependant les étudiants se sont passionnés pour les contacts extra-universitaires qu'ils ont pu avoir et s'ils ont quelquefois été déçus de ne pas sentir croître leurs connaissances c'est qu'en réalité l'acquisition se faisait en profondeur, tout naturellement, sans qu'ils en aient le sentiment.

Pour que de semblables entreprises qui restituent à l'enseignement son vrai sens et répondent à un impératif des temps modernes se soldent par une réussite il faudrait réformer notre style d'enseignement à tous les niveaux, car même à 20 ans il est difficile de se reconvertir.

M. T.

PETROVOI (L.K.) (sous la direction de). — **Le temps libre de l'écolier.** — Moscou, Prosvetchenie, 1969. — 20,5 cm, 293 p.

Comment organiser les loisirs de l'écolier ?

L'oisiveté et le désœuvrement étant les plus redoutables ennemis de l'éducation, celle-ci doit inclure non seulement l'acquisition des connaissances, mais aussi l'utilisation rationnelle des loisirs. Le travail en dehors des heures de classe enrichit la connaissance des élèves. Le conseil des ministres recommande dans toutes les écoles, sans exception, à partir de la 7^e classe les occupations facultatives dans toutes les disciplines qui, dans l'avenir, doivent faciliter le choix d'une carrière. Le travail de l'élève en dehors des heures de classe (la technologie, l'art, le tourisme, le sport, etc.) doit être organisé par les instituteurs. On peut concevoir l'association d'instituteurs de plusieurs écoles pour cette tâche sans négliger l'apport des parents et des cadres de l'inspection.

Pour organiser les loisirs il faut — disent les uns — étudier les intérêts et les préférences des élèves, d'autres prétendent qu'il faut avant tout éveiller chez les élèves les intérêts de valeur sociale. Le milieu social de l'enfant est un facteur essentiel de la formation d'un élève et l'applica-

tion des méthodes socio-pédagogiques est de plus en plus nécessaire et urgente. Le tourisme, le cinéma et la littérature de science-fiction sont les facteurs les plus efficaces de l'éducation extrascolaire.

Le développement de la personnalité de l'élève est soumis à l'atmosphère spirituelle de différents collectifs scolaires. Plus les intérêts des collectifs sont riches, plus la possibilité d'un enrichissement individuel est grande. Les auteurs étudiant ensuite certains milieux « extrascolaires » particuliers se demandent si les loisirs passés dans la rue sont nuisibles au développement de l'enfant. Pour certains pédagogues, c'est un bon moyen de développer le courage, l'esprit d'entreprise et d'observation. Il importe cependant de créer des terrains de sport, des salles de conférences, des classes de musique, des ateliers ; mais les élèves doivent participer à cette création, savoir organiser eux-mêmes leurs loisirs.

L'éducation de la nouvelle génération est le devoir de toute la communauté. Les organisations de pionniers doivent exercer leur influence non seulement entre les murs des écoles, mais l'étendre aux loisirs. Il est utile que les enfants voient les résultats de leur travail et reçoivent des récompenses à l'égal des producteurs. Comme les kolkhoses manquent de cadres il est urgent de donner à la jeune génération une formation adéquate. On a créé des brigades auxquelles participent les écoliers à la sortie de l'école ou pendant les vacances d'été. Les kolkhoziens comprennent que la formation des élèves n'est pas uniquement l'affaire des collectifs de l'école. Le travail dans les ateliers sous la direction des ouvriers est un travail de création utile qui ouvre les possibilités éducatives les plus intéressantes. Le travail dans les clubs est très recherché par les adolescents. Les instituteurs, promus au rang de directeurs-adjoints, organisent les travaux extrascolaires. Les loisirs d'un enfant sont occupés par des occupations collectives ou individuelles. Les occupations collectives préparent les occupations individuelles. Les collectifs et les cercles scolaires sont la base de l'organisation des loisirs. Le travail dans les collectifs et dans les cercles est facultatif et le choix libre. L'atmosphère des collectifs développe le processus d'assimilation et les jeux en commun les qualités individuelles de chaque enfant. La renaissance d'anciens jeux et de fêtes populaires est un facteur favorable. L'organisation d'un bataillon a pour but une éducation militaire patriotique qui exige une discipline sévère, la précision, l'exactitude et l'entraide.

Les cercles techniques et scientifiques complètent l'éducation scolaire en familiarisant les enfants avec les acquisitions récentes techniques et en créant des musées de modèles et de maquettes, confectionnés par les jeunes techniciens. Faire participer des spécialistes aux travaux des enfants est le but de nombreux pédagogues.

Le cinéma, la radio et la télévision sont de puissants organes d'éducation. Malheureusement l'influence exercée

par eux sur les enfants peut parfois être néfaste et leur inculquer des notions erronées et nuisibles. Pour y remédier des clubs ont été créés, dans lesquels on examine et met en discussion ces émissions. La lecture des écoliers doit aussi être dirigée et contrôlée car le livre est souvent un facteur déterminant dans le choix d'une spécialité ou d'une carrière. On prête des livres, mais on ne contrôle pas la lecture.

Le sport occupe une place insuffisante dans l'organisation des loisirs. L'école doit être le centre d'une organisation sportive dans chaque village.

Comment développer le goût esthétique des enfants et les introduire dans les sphères de l'art ? D'abord il fallait élever le niveau des connaissances esthétiques et théoriques des professeurs. Des cours et des séminaires, des ensembles artistiques d'élèves, des théâtres dramatiques, un théâtre de marionnettes et un opéra ont été organisés et après les représentations on procède à l'analyse et à la critique du jeu par les petits artistes. Les enfants apprennent que les représentations ne sont pas un jeu mais un travail, une création. Des tournées artistiques sont parfois organisées. Quelles sont les possibilités éducatives d'une activité artistique d'amateurs du cinéma, de la photographie, d'enregistrement du son ?

Pour pratiquer cette activité il faut pouvoir et savoir écouter, observer, entendre, voir. Cette activité contribue à l'élargissement de l'esprit, non seulement dans le domaine de l'art, mais aussi dans le domaine polytechnique. La photographie et le film sont de merveilleux moyens de propagande du sport.

Les voyages et randonnées touristiques, occupations préférées pendant les loisirs, représentent le moyen le plus efficace d'éducation de la personnalité de chaque enfant et de l'ensemble de la collectivité des enfants. L'étude du pays, les rencontres avec les anciens combattants, avec les travailleurs, les constructeurs et les komso-mols, etc., sont aussi d'une grande utilité. Le travail physique doit être inclus dans les loisirs, car le travail exige de l'homme des qualités qui l'aideront à vaincre les forces de la nature. Le self-service est une activité que les enfants remplissent non seulement comme un devoir, mais aussi comme une nécessité ; ils doivent apprendre la joie de la création. L'organisation d'un comité et d'une commission de parents d'élèves et d'un club d'enfants a pour but de créer une activité utile à la communauté. Les sommes gagnées par les travaux extrascolaires des élèves sont employées pour l'achat du matériel et pour le financement des excursions et les randonnées. En échange du travail éducatif-productif les kolkhozes cèdent aux écoles un terrain de plusieurs hectares. Le sentiment du patriotisme militaire doit aussi figurer dans les programmes. Cette éducation est donnée par exemple dans les écoles situées dans les ports. Des clubs de jeunes marins et les camps sportifs militaires sont très populaires.

La tenue et le tact n'ont pas été mentionnés dans l'éducation de l'enfant, mais le code moral est un important facteur dans la vie de l'homme. Il ne faut pas minimiser l'intérêt des livres rencontrés de la jeunesse le soir dans la nature, sans surveillance pédagogique. Cette conclusion montre que les auteurs de l'ouvrage ont eu conscience d'avoir cherché le programme des loisirs de l'enfant uniquement dans la perspective d'une bonne intégration sociale, mais sans insister assez sur les expériences de chaque personnalité. Le titre véritable de l'ouvrage devrait être « L'utilisation des besoins de l'écolier dans l'intérêt de la collectivité ».

E. U.

La politique coordonnée de la formation professionnelle et de la promotion sociale. — Secrétariat général du Comité interministériel de la formation professionnelle et de la promotion sociale, Paris, 1969. — 27 cm, 132 p.

Il s'agit d'un document de base pour quiconque s'intéresse aux problèmes de la formation continue. Il complète, en quelque sorte, le « livre blanc de la promotion sociale », de 1966. On y trouve, en outre un rappel de la législation de 1959 et de ses effets, une étude — appuyée sur les textes — du cadre législatif, des institutions et des structures d'accueil de la politique en question, que complète un guide fort utile pour la mise en œuvre administrative d'une opération conventionnée.

L. L.

PREDSEIL (J.). — L'avenir et la jeune génération. — Management, France, n° 4, avril 1969 (Revue du Comité national de l'Organisation française). — 27 cm, 24 p.

Il s'agit d'un rapport écrit en avril 1968, à la demande du Chapitre européen de l'Académie internationale de l'organisation scientifique, sur « la préparation de la jeune génération à jouer un rôle actif dans l'effort organisé de tous ». La crise, déclenchée en mai, lui confère évidemment un caractère de brûlante actualité.

Etant donné le climat grandissant de contestation globale, d'où résulte la tendance générale d'une fuite vers les portes de recherche et de gestion au détriment des responsabilités directes et des affrontements d'hommes, il a paru nécessaire à l'auteur, directeur du Centre de recherche des chefs d'entreprise, ainsi qu'à ses collègues, de diffuser largement cette esquisse d'un programme couvrant l'ensemble des activités éducatives et professionnelles et susceptible de lutter contre une telle attitude de

retrait, dangereuse à la fois pour l'économie et pour la société.

Dans cette approche de la vie qui doit être le souci de l'éducateur comme elle est le désir de l'élève, l'auto-éducation doit devenir le grand moyen d'éducation, en même temps que le travail en groupe et l'entraînement à l'expression, et à la communication doivent être intégrés aux études, au même titre que le savoir technique. Une saine compréhension de l'autorité devra être restaurée tandis que l'on s'efforcera, dans un monde imprégné de dialectique, de retrouver la possibilité, aujourd'hui difficile, d'un objectif commun.

L. L.

Quelques problèmes de développement de l'enseignement supérieur en Europe. — O.C.D.E., Paris, 1969. — 24 cm, 368 p.

Documents de travail et rapport des journées d'études du Colloque organisé conjointement par le ministère de l'Education nationale et de la culture du Royaume de Belgique et la direction des Affaires scientifiques de l'Organisation de Coopération et de développement économiques, au Centre universitaire d'Anvers (19-30 septembre 1966).

Une douzaine de pays y étaient représentés et la contribution française y fut particulièrement importante avec, notamment, P. Armand (« une tâche nouvelle de l'enseignement supérieur : éducation permanente, recyclage, promotion sociale »), Y. Corpet (« prévision des besoins en ingénieurs et cadres... »), M. Vermot-Gauchy (« Problèmes posés pour la prévision des besoins en ingénieurs »), M. Debeauvais (« Coût et financement de l'enseignement supérieur dans les pays de l'O.C.D.E. »).

L. L.

Rapport de l'Inspection des services pénitentiaires. — Ministère de la Justice, Paris, 1969. — 27 cm, 26 p. (document ronéotypé).

Ce rapport souligne la progression continue du nombre des détenus scolarisés, l'élévation de leur niveau d'instruction, leur succès aux examens et une amélioration certaine de leur comportement : la pédagogie s'est révélée curative et a acquis valeur thérapeutique.

En 1969, 16 300 détenus ont bénéficié de l'éducation morale et de l'assistance scolaire contre 9 409 en 1966 et 5 541 en 1964. Cette promotion de la pédagogie en milieu pénitentiaire est liée à l'ouverture de classes nouvelles — 388 au total contre 355 en 1968, dont 241 du

niveau élémentaire et 147 du premier cycle — et à la multiplication des missions d'inspection.

Depuis 1967 d'ailleurs, des Centres scolaires pénitentiaires ont été créés (à Paris, Loos-les-Lille, Douai, Bordeaux, Marseille, Lyon), en collaboration étroite et constante avec le ministère de l'Education nationale. Disposant de classes d'application pour les maîtres en stage au Centre national de pédagogie spéciale, ils regroupent les classes de leur secteur et sont généralement jumelés avec des ateliers de préformation ou de formation professionnelle. Celui de Paris, par exemple, a des classes dans tous les établissements relevant des juridictions parisiennes : La Petite Roquette, la Santé, Fresnes et Fleury-Mérogis. Rattaché à l'inspection départementale de la 9^e circonscription, il est Centre expérimental du Centre national de télé-enseignement et permet de préparer et de passer des examens de tous niveaux.

Une importante annexe statistique précise l'état de la scolarité et ses résultats pour 1969.

L. L.

ROUX (Bernard). — **La formation permanente.** — Institut Culture et Promotion, Editions du Centurion, Paris, 1969. — 18 cm, 190 p. (collection « Faits sociaux, faits humains »).

Il y a, en France, une vieille tradition de l'éducation populaire et cependant la « formation permanente » y souffre d'un lourd passif. Celui-ci tient essentiellement à l'absence d'une véritable politique d'éducation des adultes que révèlent à la fois la situation générale de l'emploi, l'insuffisance de la formation professionnelle des jeunes et, la cause plus grave encore, celle de leur formation de base : le sous-développement culturel dont témoignent les tests de la F.P.A. et les statistiques des Centres de sélection militaires se traduit par un manque de goût pour la lecture — fondement le plus sûr, cependant, d'une politique d'éducation permanente et de promotion sociale —, par un mauvais usage des mass media et par une fâcheuse indifférence aux choses de l'art, trop souvent conçues comme le domaine réservé des gens instruits.

Encore eût-il fallu, pour élaborer une politique globale de formation à la hauteur des exigences nationales, avoir une claire conscience des contenus et des objectifs à promouvoir. Or, la multiplicité des expressions employées pour désigner des actions qui, sous des formes diverses, relèvent de cette « formation permanente », prouvent des préoccupations et des finalités bien différentes : éducation professionnelle, populaire, des adultes, permanente, ..., formation professionnelle, générale, culturelle, continue, globale..., promotion sociale, professionnelle, collective, socio-culturelle..., développement personnel, culturel...

D'autre part, l'évolution de notre appareil éducatif, caractérisée — en face d'une université coupée des problèmes généraux de la nation et des besoins de la masse — par l'opposition entre des structures souvent rivales, par les difficultés de la coordination et de la coopération et par le retard de la recherche, a considérablement aggravé ce passif : c'est que les carences de l'Éducation nationale ont trop longtemps justifié toutes les suppléances — celles des ministères du Travail, des Armées, de la Santé, des Finances... — et toutes les concurrences — celles, en particulier, de l'Agriculture, celles aussi des entreprises et associations — aujourd'hui figées dans un cloisonnement difficile à vaincre.

Nul n'était plus qualifié pour dénoncer cette situation que l'auteur de ce petit ouvrage percutant, haut fonctionnaire, longtemps adjoint au délégué général de la Promotion sociale. Mais, président d'une association culturelle et animateur très efficace du Groupe d'études et de recherches en éducation des adultes (G.E.R.E.A.), il se devait aussi de proposer une stratégie de la formation.

Objet de la seconde partie de son livre et conçue en fonction d'un objectif de développement personnel du plus grand nombre, elle appelle, outre des structures adaptées aux différents niveaux de l'entreprise, de la commune, de la région, de l'État et du Plan, la recherche et le développement massif de méthodes et de moyens inspirés d'expérimentations récentes concernant notamment les supports audio-visuels et l'enseignement programmé, étant entendu que la lecture reste, pour lui, le moyen privilégié.

En annexe, une note sur « les développements de la politique en matière d'éducation nationale et l'éducation des adultes depuis juin 1968 » et un commentaire sur « la loi d'orientation de l'enseignement supérieur et les adultes ».

L. L.

RUBIO (Javier). — *La enseñanza superior en España* (L'enseignement supérieur en Espagne). — Madrid, Editions Gredos, 1969. — 18 cm, 245 p.

L'auteur de cet ouvrage se trouve confronté à un des thèmes-clés de notre société, voire de notre civilisation : la crise de l'enseignement supérieur.

Jusqu'à quel point notre enseignement supérieur est-il un enseignement de classe ? Peut-on vraiment parler d'immobilisme au sujet de la participation des étudiants issus des classes les plus modestes ? Quelle est exactement l'origine sociale des étudiants les plus défavorisés ? Quel est le pourcentage d'abandons en cours d'études ? Quelle est la situation de l'Espagne comparée à celle des autres pays ? Dans quelle mesure la création d'un centre d'en-

seignement supérieur sert-elle de stimulant ou inversement contrarie-t-elle les vocations des étudiants d'une région donnée ?

Voici quelques exemples des questions fondamentales étudiées par l'auteur qui fait bénéficier ses lecteurs d'une expérience pédagogique très riche, non seulement dans le domaine strictement national mais encore au niveau international.

Ayant comme point de départ des renseignements provenant d'enquêtes d'une ampleur sans précédent en Espagne, cet ouvrage est une analyse rigoureuse des traits essentiels de l'enseignement technique supérieur. Il est divisé en quatre chapitres : aspects socio-économiques de l'enseignement technique supérieur, nouvelles considérations socio-économiques sur l'enseignement technique supérieur, l'abandon des études dans l'enseignement supérieur, l'incidence des facteurs géographiques sur l'enseignement technique supérieur. Chacun de ces chapitres forme un tout (avec introduction et conclusion spécifiques).

De très nombreux tableaux récapitulatifs illustrent cette étude, et, en appendice, on peut se reporter à trente pages de tableaux statistiques. Une excellente bibliographie, portant sur des publications espagnoles et étrangères termine l'ouvrage.

Celui-ci est d'une densité telle, ses vues sont si neuves, que le résumer est une entreprise difficile. Nous nous bornerons à présenter les conclusions du chapitre 4, concernant l'incidence des facteurs géographiques sur les structures de l'enseignement technique supérieur.

La canalisation des étudiants de niveau technique supérieur, d'une région, vers le ou les centres existant dans la dite région est si accusée qu'elle entraîne surtout dans la localité du centre, une diminution appréciable du nombre d'étudiants se destinant à d'autres disciplines que celles enseignées dans le centre.

Parmi les provinces qui ne possèdent pas de centre d'enseignement technique supérieur, il y en a plusieurs qui montrent une nette préférence pour des spécialités déterminées. Cette préférence, qui apparaît clairement quand on examine les pourcentages des élèves, devrait être un élément déterminant dans l'étude de l'emplacement des nouveaux centres.

La composition socio-économique du recrutement en étudiants de ces établissements présente des différences considérables selon les régions : en Catalogne et au nord de l'Espagne la participation des cadres inférieurs est nettement plus importante que dans les centres du Levant et d'Andalousie.

La création de nouvelles écoles d'ingénieurs et d'architectes entraîne non seulement l'accroissement des nombres absolu et relatif d'étudiants issus de la province

où ces écoles ont leur zone d'influence, mais augmente également de façon sensible la proportion d'étudiants issus d'un milieu de cadres inférieurs (et moyens), habitant la région, et poursuivant ainsi des études de niveau technique supérieur.

En raison de sa qualité, cet ouvrage est indispensable à tous ceux qui s'intéressent aux problèmes de l'enseignement en Espagne et de la planification de l'enseignement en général.

C. M.

TROUILLET (Bernard). — **Vorschulerziehung in den U.S.A.** (Education pré-scolaire aux U.S.A.). — Verlag Julius Beltz Weinheim, Berlin, Bâle, 1970. — 21 cm, 128 p. — (Série : Dokumentationen zum in und ausländischen Schulwesen, n° 12).

Cette étude faite par un collaborateur du Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung de Francfort/Main complète la série d'études parue sous le titre « Die Vorschulerziehung in neun europäischen Länder » dont le compte-rendu a été fait dans le n° 3 de la revue, p. 82-83. Elle traite de la structure, des problèmes et des perspectives de l'enseignement pré-scolaire aux Etats-Unis et devrait intéresser beaucoup de personnes en Allemagne et en France à l'heure où les conceptions traditionnelles de l'école maternelle sont mises en question.

Aux Etats-Unis les écoles maternelles (Nursery schools) ne sont pas obligatoires et leur indice de fréquen-

tation (62 % en 1966 pour les enfants de 5 ans) varie avec les milieux socio-culturels et géographiques. Leur statut social diffère d'un Etat à l'autre. Jusqu'ici l'école maternelle avait pour fonction de laisser l'enfant se développer librement à sa guise, ce qui correspondait à une conception statique des aptitudes. Actuellement on se demande au contraire si l'éducation pré-scolaire ne pourrait pas favoriser de façon plus dynamique le développement des aptitudes. Si peu de recherches ont été entreprises sur les effets ultérieurs d'un apprentissage intellectuel précoce, (par exemple l'apprentissage de la lecture) et si beaucoup de pédagogues sont réticents à cette idée, il semble cependant que l'école maternelle puisse aider considérablement les handicapés socio-culturels. C'est cette supposition qui a donné naissance en 1965 au programme socio-pédagogique connu sous le nom d'« Operation Head Start » destiné aux enfants des quartiers noirs et que B. Trouillet analyse longuement. Sous réserve de recherches plus nombreuses et plus précises l'expérience américaine semble indiquer qu'il faille attendre de l'école maternelle non une extension artificielle des aptitudes ou leur mûrissement accéléré mais un milieu équilibré qui permettra aux enfants en difficulté de retrouver leur santé psychologique. L'éducation dans les écoles maternelles devrait alors s'adapter à chaque cas individuel et souvent se poursuivre quelques années encore à l'école élémentaire dans le but de consolider des acquisitions encore fragiles.

M. T.

Structures et réformes de l'enseignement

AUTRICHE

First report of the school reform commission (Premier rapport de la commission de réforme scolaire). — In : News Letter, n° 1, 1970, pp. 7-8.

Le ministère de l'Education prépare un projet de réforme qui cherchera à développer l'école maternelle (on parle même d'un droit à l'école maternelle) et à introduire un début de différenciation à l'école primaire en 4^e ou même en 3^e année scolaire. Des expériences vont être tentées à ce sujet. L'âge de la scolarisation semble devoir être fixé de façon plus souple. Dans le secondaire des cours de soutien seront institués pour les plus faibles. Ils pourront être assurés par des élèves plus âgés. Les premiers cours en allemand, anglais et mathématiques débiteront en mars 1970. L'enseignement audio-visuel sera développé.

ESPAGNE

Escuela unica, gratuita y obligatoria (Ecole unique, gratuite et obligatoire). — In : Servicio, n° 1115, 16 mars 1970, pp. 1 à 5.

Un débat passionné s'est engagé dans la presse espagnole sur la possibilité d'offrir à tous les enfants un enseignement gratuit. Toutes les tendances politiques, économiques et sociologiques percent sous les arguments avancés. Une tendance d'ensemble se dégage cependant : il est impossible d'envisager désormais un enseignement à deux faces : gratuit pour les pauvres et payant pour les riches.

FINLANDE

Ehdotus peruskouluasetukseksi (Projet de loi concernant l'organisation de l'école de base). — In : Opettajain Lehti, n° 51-52, 19 déc. 1969, pp. 14-21.

Bases du projet de loi sur l'organisation de l'école de base, qui a été proposé, le 12 décembre 1969, au ministre de l'Education nationale :

1) Matières enseignées et encadrement des élèves : pendant les 33 à 36 heures de cours par semaine, l'élève a, comme dans l'ancienne école primaire, des matières obligatoires et des matières à option. Au niveau supérieur, il y a de nouvelles matières obligatoires : l'art national, la sécurité routière et, groupés ensemble, la musique, les beaux-arts, le travail manuel, la vie domestique. En plus des cours d'orientation professionnelle, il y aura des cours d'informations pédagogiques et éducatives.

2) L'enseignement des langues : au niveau inférieur, l'élève doit obligatoirement étudier une langue étrangère (anglais, français, allemand, russe) ou la seconde langue nationale finlandaise (le suédois ou le finnois). S'il a choisi une langue étrangère, il devra, au niveau supérieur, apprendre la seconde langue nationale, et, inversement, s'il a choisi la seconde langue nationale au niveau inférieur, une langue étrangère. Enfin il peut étudier une troisième langue, comme matière à option. Un élève peut se déplacer dans une autre école du même district pour étudier la langue de son choix, si celle-ci n'est pas enseignée dans sa propre école.

3) L'organisation d'un enseignement différencié, plus ou moins approfondi, pour les matières ou les prédispositions différentes des élèves rendent difficile la suite commune des cours (tel est le cas pour l'enseignement des langues, des mathématiques, de la physique et de la chimie).

5) Un enseignement de complément (dit « de soutien ») est apporté, hors des heures de cours habituels, aux élèves dont les troubles affectifs, familiaux ou la maladie perturbent les études.

6) Un enseignement spécial, en liaison avec celui dispensé dans les écoles de base, est donné soit dans des cours, soit dans des écoles spéciales, pour les enfants handicapés.

7) Nombre d'élèves par classe : le maximum est fixé à 32.

D'autres questions, enfin, plus techniques, sont abordées dans ce projet de loi : fonctions et capacités des professeurs, la division en districts, la correspondance entre l'école de base et l'école secondaire, etc.

FRANCE **Propositions du parti communiste français pour une réforme démocratique de l'enseignement.** — In : L'École et la Nation, n^{os} 185-186, janv.-févr. 1970, 194 p.

Approfondissement de la réflexion collective menée en 1968, notamment en ce qui concerne l'école maternelle, le premier cycle, l'enseignement supérieur, la formation des maîtres, l'institution d'un système de promotion et de rattrapage. Les mises à jour nécessaires, en particulier sur le plan statistique, ont été faites.

Directement inspirées des travaux de H. Wallon et de P. Langevin, situées dans la dynamique de notre époque, ces propositions ne sont pas immuables ; elles restent soumises à l'examen critique de « tous les enseignants, des étudiants, des lycéens, des parents d'élèves, des travailleurs et des démocrates de France ».

LUXEMBOURG **Réforme de l'enseignement professionnel.** — In : Informations universitaires et professionnelles internationales, supplément mensuel, avr. 1970, pp. 11 et 12.

La réforme de l'enseignement professionnel comprend tout l'enseignement professionnel et technique pour lequel une formation secondaire est nécessaire. Il sera organisé en paliers. Le premier cycle durera 3 ans au terme duquel l'élève recevra un brevet de qualification professionnelle permettant soit l'accès immédiat à la vie active, soit l'accès au palier supérieur.

Réforme de l'enseignement secondaire. — In : Informations universitaires et professionnelles internationales, supplément mensuel, avr. 1970, p. 11.

Au Luxembourg, l'enseignement secondaire comprend 6 années. Les 3 premières ou premier cycle (jusqu'à 15 ans) constituent un cycle préparatoire à des études supérieures et auront le même programme, ce qui permettra de lutter contre le cloisonnement de l'enseignement. Les élèves seront orientés vers les formes d'enseignement qui leur conviennent le mieux. Les trois années suivantes ou deuxième cycle s'adressent de préférence à ceux qui veulent étudier à l'université. Le baccalauréat sera revu : ce sera un examen-bilan sanctionnant les deux ou trois dernières années scolaires. Il entrera en vigueur à la rentrée de 1970. Grâce à la création de conseils d'éducation prévus par la loi du 10 mai 1968 tous les intéressés pourront bientôt participer à la vie de l'école.

PAYS-BAS

GELDER (Prof. Dr L. Van). — **De crisis in de ontwikkeling van het Nederlandse onderwijs** (Crise dans le développement de l'enseignement néerlandais). — In : *Onderwys en Opoeding*, n° 2, 1970, p. 20.

Discours prononcé dans une réunion de l'Association pour le renouveau de l'enseignement en octobre 1969 en présence de représentants de presque toutes les organisations, gouvernementales et non gouvernementales, impliquées dans l'enseignement. Insuffisance complète des structures actuelles par rapport au développement social. Afin de réaliser un renouveau continu de l'enseignement il est indispensable : de créer un Conseil national pour l'enseignement ; d'indiquer la stratégie nécessaire pour faire fonctionner ce Conseil dans le délai le plus court possible.

VELEMA (E.). — **Herstructurering van het Nederlandse onderwijs** (Nouvelle structuration de l'enseignement aux Pays-Bas). — In : *Documentatieblad*, n° 1, 1970, p. 7.

Modèle d'une structuration adaptée aux développements futurs :

- a) enseignement primaire de trois fois quatre ans. Abolition des barrières formelles entre les périodes et du système actuel d'admission et de classes passerelles ;
- b) enseignement secondaire, environ égal aux 5^e et 6^e années de l'enseignement secondaire actuel et aux 1^{re} et 2^e années des Hautes Ecoles et Universités ;
- c) enseignement tertiaire, universitaire, durée quatre ans. Admission après le baccalauréat.

Pour la réalisation de ce projet, des expériences doivent précéder la décision législative.

Projet de réforme de l'enseignement élémentaire aux Pays-Bas.

Considérant que le nombre des redoublants dans l'enseignement primaire était inquiétant et constatant que ce procédé de classe était un piètre remède, le ministère de l'Education des Pays-Bas en est venu à remettre en question la répartition traditionnelle des élèves par classe d'âge.

Ce n'est plus l'enfant qu'il faut vouloir adapter au système mais le système qu'il faut adapter à l'enfant. Un même enseignement ne doit plus être donné de la même façon à tous. Il faut l'ajuster aux possibilités individuelles de chacun et préparer un épanouissement ultérieur dans l'enseignement secondaire.

Trois catégories d'instituteurs seront créées : des instituteurs « de groupe » correspondant aux instituteurs de classe actuels, des instituteurs de « tâche » destinés aux élèves qui requièrent plus de conseils et de soin et des instituteurs spécialisés, pour l'éducation physique par exemple.

Le programme d'enseignement sera établi par le directeur de l'école après discussion avec le personnel enseignant et définitivement fixé par le ministre lorsqu'il s'agit d'une école d'Etat. L'enseignement de l'anglais sera obligatoire, le français et l'allemand pouvant toujours comme actuellement être enseignés en dehors des heures de classe dans les régions frontalières.

**REPUBLIQUE
DEMOCRATIQUE
ALLEMANDE**

ROHLOFF (H.J.). — **Gesamtschulähnliche Merkmale im Bildungswesen der D.D.R.** (L'école unique de la R.D.A. n'est pas sans ressemblance avec l'école globale). — In : *Die deutsche Schule*, 62^e année, cahier 1, janv. 1970, pp. 17-40.

Comparaison implicite entre l'école unique en République Démocratique Allemande et l'école globale en Occident.

Les tensions qui existent dans les pays de l'Est entre les exigences économiques et les intérêts individuels mettent constamment en péril l'idéal d'une culture unique. Contre ce danger la République démocratique allemande réagit par la prolongation de la scolarité obligatoire (10 ans), la polytechnisation et dans une certaine mesure la professionnalisation de l'enseignement général, une orientation scientifique renforcée de l'enseignement des mathématiques et des sciences de la nature, l'introduction de la différenciation de l'enseignement plus particulièrement dans le second cycle du secondaire et une réforme des programmes et des méthodes scolaires.

Enseignement élémentaire

**REPUBLIQUE
FEDERALE
ALLEMANDE**

HALLER (H.D.). — Differenzierung als Problem und Aufgabe der Unterrichtsorganisation (La différenciation de l'enseignement, problème et tâche d'organisation). — In : Die deutsche Schule, 62^e année, cahier 2, févr. 1970, pp. 71-89.

On ne peut plus parler aujourd'hui « d'égalité des chances » et créer un enseignement reposant sur des « groupes homogènes de rendement » (Homogene Leistungsgruppe). D'une part cela reviendrait à reconstituer sans une nouvelle forme l'organisation scolaire tripartite, d'autre part cela ne permet pas d'améliorer l'enseignement comme le prouvent les expériences entreprises. Il s'agit donc de déterminer *scientifiquement le plus grand nombre possible de processus d'apprentissage de façon à personnaliser l'enseignement et à améliorer son rendement.* Dans une perspective d'avenir il semble que l'organisation scolaire devrait à la fois offrir un enseignement très différencié grâce aux progrès de la technologie et favoriser les discussions et les contacts sociaux.

STRZELEWICZ (W.). — Die unterbelichtete Schule (Le rôle plus ignoré de l'école). — In : Die deutsche Schule, 62^e année, cahier n° 1, janv. 1970, pp. 2-16.

Rôle de l'école du point de vue de la sociologie de la culture. L'école n'est pas seulement une dispensatrice de savoir mais aussi une formatrice des attitudes. Elle perpétue les hiérarchies sociales — ainsi que le montre le jeu en circuit fermé de la sélection — mais aussi favorise les transformations. Dans notre société de culture son rôle social dépendant de son organisation, de ses structures et de ses méthodes ne fera que croître. C'est elle qui permettra à certains groupes d'occuper les positions dominantes, à d'autres de contrôler celles-ci. En bref, la démocratisation de notre société dépendra des décisions qui seront prises en matière d'organisation scolaire.

ROUMANIE

RADU (Ion T.). — O etapa noua in descoltarea Invatamantului general. (Une étape nouvelle dans le développement de l'enseignement général). — In : Revista de pedagogie, 18^e année, sept. 1969, pp. 11-18.

Le but fondamental à atteindre est l'enseignement général obligatoire pendant 10 ans. L'auteur mentionne quelques matières du programme et souligne le fait que les programmes de toutes les disciplines donnent une part importante à l'application des connaissances pour résoudre des problèmes théoriques ou pratiques, l'un des objectifs importants étant aussi l'orientation scolaire des élèves.

SUEDE

CARLE (T.). — Högstadiet blir mer sammanhållet (Le cycle supérieur de l'enseignement primaire sera moins différencié). — In : L'école des années 1970, pp. 5-6.

La réforme de la structure du second cycle de l'enseignement primaire. Une école moins différenciée. Les matières obligatoires. Le choix d'une matière à option. La création d'une matière dite de « travail libre » se rattachant aux centres d'intérêts des élèves. Répartition en groupe.

LR-yrkanden med anledning av grundskolans nya läroplan (Propositions formulées par l'Association des Enseignants à l'occasion du nouveau programme de l'école de base). — In : Skolvärlden, n° 10, 10 mars 1970, pp. 3-4.

La modification de la situation de travail des enseignants à la suite de la révision complète des programmes. L'augmentation du travail des maîtres. Les défauts d'organisation du nouveau système. Les problèmes des moyens d'enseignement.

Enseignement secondaire

REPUBLIQUE FEDERALE ALLEMANDE

La réforme des examens terminaux dans l'enseignement secondaire en R.F.A.

L'enseignement secondaire actuel comprend l'école principale (Hauptschule), sorte de cycle supérieur de l'enseignement primaire qui se termine avec l'obligation scolaire, c'est-à-dire avec la 9^e année scolaire, l'école moyenne (Realschule), sorte de C.E.G. qui va jusqu'à la 10^e année scolaire et le lycée qui s'étend jusqu'à la 13^e année. Chacun de ces types d'école conduit à un examen final qui lui est particulier.

Le conseil de l'éducation (Bildungsrat) a publié au début de l'année dernière des recommandations visant à réorganiser les examens terminaux de l'enseignement secondaire. Ces propositions qui n'ont pas un caractère contraignant devraient servir de cadre unificateur aux nombreuses réformes qu'entreprend chacun des 11 Länder pour son compte personnel.

Il ne devrait plus y avoir que deux examens finals : le baccalauréat I que l'on passerait à l'issue de la 10^e année scolaire aussi bien à l'école principale (qui serait prolongée d'un an comme beaucoup le réclamaient) qu'à l'école moyenne et au lycée et le baccalauréat II qui se situerait à la fin de la 12-13^e année scolaire.

On mesure l'ampleur de cette réforme et les conséquences qu'elle peut entraîner tant dans les structures que dans les programmes, les objectifs et les méthodes de l'enseignement. On saisirait cette occasion pour rénover le système des examens et d'appréciation des performances et pour créer des structures d'orientation soit vers la poursuite des études soit vers la vie professionnelle. Le Conseil d'éducation a voulu faire de la réforme des examens terminaux la pierre angulaire d'une grande réforme de l'enseignement secondaire jusqu'ici difficile à mettre en œuvre.

Les trois types d'enseignement secondaire conduiraient donc à un premier examen, le baccalauréat I, de même niveau pour chacun d'eux, ce qui entraînerait le rapprochement du contenu et des méthodes de leur enseignement. Ainsi disparaîtrait le traditionnel cloisonnement de l'enseignement secondaire, et tous les enfants seraient initiés à la pensée scientifique. Il existerait un curriculum de base et des possibilités de différenciation.

Le premier cycle de l'enseignement secondaire comprend 6 années (de la 5^e à la 10^e classe). Il serait divisé en 3 blocs de 2 ans. Seul le 3^e bloc serait assez différencié (8 h d'option sur 34) pour tenir compte des capacités et des intérêts des élèves. Une bonne orientation et des cours supplémentaires leur permettraient de se

diriger soit vers des études supérieures soit vers la vie professionnelle, cette double possibilité entraînant l'ouverture des programmes des 3 types d'enseignement sur la vie du travail.

Le baccalauréat I ne serait pas un examen unique, ouvrant les mêmes perspectives à tous. Il conduirait au contraire vers des voies différentes et individualisées mais il aurait même valeur. Il serait nécessaire pour accéder au second cycle de l'enseignement secondaire (11^e à 12-13^e classe).

Contrairement à une longue tradition le second cycle comprendrait un enseignement aussi bien scientifique que pratique qui conduirait à un baccalauréat II très différencié, spécialisé et donnerait accès aussi bien à l'université, dans des matières déterminées, qu'aux Fachhochschulen (sorte d'I.U.T.), qu'à d'autres voies de culture ou qu'à la vie professionnelle. Ce second cycle permettrait donc de donner à l'enseignement techniques et professionnel la place qui lui revient en en faisant l'égal de l'enseignement général. Le second cycle comprendrait un grand nombre de matières obligatoires et de matières à option, offrant à chaque élève la possibilité d'un curriculum individuel établi à partir d'un ou plusieurs centres. Les matières obligatoires élargiraient la formation générale acquise dans le premier cycle, les options favoriseraient une spécialisation fructueuse. Le curriculum pourrait être orienté selon les cas plutôt vers la vie professionnelle ou plutôt vers la poursuite des études. Les habituelles divisions en classes d'âge seraient abolies, les élèves pouvant atteindre la qualification désirée en 2 ou 3 ans, selon leurs capacités. Le passage à l'Université devrait avoir lieu à la suite d'un processus établi en collaboration par l'école et l'université.

Les recommandations du Conseil de l'Education devraient entraîner une très grande perméabilité entre les différents types d'enseignement, et mettant en question le système tripartite traditionnel, elles devraient avoir des répercussions sur la formation des maîtres. Ce serait un autre moyen d'atteindre certains des buts visés par l'école globale (Gesamtschule). Le fossé entre formation générale et formation professionnelle se trouverait comblé grâce à une ouverture de l'école sur les réalités de la vie. Le nouveau curriculum devrait permettre un enseignement individualisé qui se rapporterait aussi bien au domaine scientifique qu'aux activités pratiques.

Ces recommandations ne sont que des lignes directrices qu'il s'agirait de préciser à la suite des diverses expérimentations. C'est ce que devrait s'efforcer de faire le programme expérimental annoncé par le Conseil de l'Education.

Références :

Zur Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundar schulwesen. — Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission, 7-8 févr. 1969, Bonn, Bundesdruckerei.

Ketzler (L.). — Erneuerung der Schule. Die Jüngsten Empfehlungen des Bildungsrates. — In : Neue Sammlung, 9^e année, cahier 6, nov.-déc. 1969, pp. 561-573.

SUEDE 21 linjer på nya gymnasiet (21 sections dans le nouveau lycée). — In : Skolvärlden, n° 2, 16 janv. 1970, p. 24.

Enumération des 21 sections constituant les options dans le nouveau lycée intégré qui sera réalisé à partir de l'automne 1971. Intégration de la formation professionnelle dans le lycée classique.

Enseignement professionnel

AFRIQUE

REVERDY (Jean-Claude). — *La formation des cadres moyens en Afrique francophone : facteurs d'inadaptation et perspectives d'avenir.* — In : Genève-Afrique, vol. VIII, n° 2, 1969, pp. 3-17.

Dans la plupart des pays en voie de développement, les objectifs ambitieux de formation qui avaient été inscrits dans tous les plans et programmes nationaux ou internationaux, n'ont pas été atteints ; le problème le plus grave se situe au niveau des cadres moyens, dont l'insuffisance numérique et qualitative constitue l'un des obstacles les plus sérieux au développement.

Selon l'auteur, la formation, tant par son contenu que par les modalités de son fonctionnement (pédagogie, relations maîtres-élèves, examens...) est en grande partie responsable des attentes irréalistes des élèves ; ceux-ci la conçoivent, en effet, avant tout comme une étape et comme le gage de la poursuite des études en vue d'obtenir un statut professionnel supérieur.

L'enseignement généralement pratiqué pêche par son didactisme : la majorité des professeurs n'ont aucune expérience pédagogique et enseignent de la manière la plus traditionnelle ; les programmes ont un caractère théorique et encyclopédique et les examens sanctionnent plus l'acquisition de connaissances scolaires que la possession d'un savoir professionnel.

Toutefois on relève quelques exemples de formation adaptés aux besoins spécifiques des pays : l'Ecole nationale d'économie appliquée (E.N.E.A.) au Sénégal, l'Institut africain pour le développement économique et social (I.N.A.D.E.S.) en Côte d'Ivoire, le Centre d'études économiques et sociales d'Afrique Occidentale (C.E.S.A.O.) en Haute-Volta, l'Institut panafricain pour le développement (I.P.D.) au Cameroun, l'Association pour la formation des cadres africains (A.F.C.A.) en Afrique Equatoriale. Tous ces établissements dispensent un enseignement beaucoup plus pratique qu'encyclopédique et utilisent une pédagogie essentiellement active (travail en groupes, techniques audio-visuelles, stages pratiques qui ont lieu à différents moments de la formation et sont conçus comme un moyen de sélection).

CANADA

CARDINAL (Jean Guy). — *L'éducation, l'économie et la formation professionnelle.* — In : Hebdo-Education, n° 31, 10 mars 1970, pp. 1-12.

Après un bref historique de la décade 1960, période de croissance économique non dirigée, le ministre de l'Education dresse un tableau détaillé de la situation à partir de 1970, caractérisée par un « développement concerté » tant dans le domaine économique (électronique, chimie industrielle, automation, transports...) que dans le domaine de l'éducation (l'orientation professionnelle, le développement de l'enseignement supérieur de la technologie...).

La seconde partie de l'allocation est consacrée à l'approfondissement des informations données sur l'éducation : le progrès de l'enseignement post-secondaire — « collégial » — professionnel et général, les problèmes de l'orientation professionnelle liés aux fluctuations de l'emploi, la formation professionnelle en fonction des secteurs de pointe, le partage des responsabilités et la régionalisation.

TCHECOSLOVAQUIE

PALUCH (Stefan). — *Ku koncepcii pätrocného suvislého studia* (La conception des études continues de cinq ans). — In : Jednotna škola, XXI-9, nov. 1969, pp. 782-794.

Un cycle d'études de cinq ans permettant aux apprentis et aux travailleurs d'accéder au baccalauréat sans interruption de leurs activités professionnelles. Les impulsions qui sont à l'origine de ce type d'étude. Leur contenu, méthodes et organisation. Les influences étrangères, notamment celles des entreprises Renault en France et Krupp en Allemagne.

Enseignement supérieur

REPUBLIQUE
FEDERALE
ALLEMANDE

La réforme de l'enseignement supérieur en République fédérale allemande.

Par suite de la modification de la Constitution intervenue en mai 1969 l'Etat fédéral s'est vu accorder le droit de promulguer une loi-cadre pour l'enseignement supérieur. Cette extension d'activité dans le domaine culturel se produit à un moment de très grande activité. D'une part l'application du numerus clausus a inquiété les esprits, d'autre part plusieurs Länder ont déjà élaboré une réforme de l'enseignement dont nous avons à plusieurs reprises rendu compte. D'autres sont en train de la préparer. La loi-cadre si elle est acceptée par le parlement fédéral arrivera donc juste à temps pour tracer les grandes directions du développement futur de l'enseignement supérieur.

Elle se présente sous la forme de 14 propositions mais elle ne donne que des principes généraux et n'entre pas dans le détail (structures internes des établissements, organisation des études et des examens...). Le baccalauréat dont l'organisation est du ressort des Länder n'est pas mentionné. Le problème de l'accès à l'Université ne peut être traité que dans ses grandes lignes.

Les propositions exposées mettent un terme à l'université traditionnelle conçue par Humboldt pour en faire un système diversifié et global avec des futures études longues et courtes.

Sont reconnus appartenir à l'enseignement supérieur non seulement les universités traditionnelles, les universités techniques, les collèges d'art, de musique et de sports mais aussi les écoles normales et dans quatre ans les écoles supérieures de technique (Fachhochschulen).

Outre ses fonctions traditionnelles l'enseignement supérieur a pour but d'organiser le recyclage et la promotion sociale des adultes. L'Etat fédéral et les Länder doivent collaborer au lancement et au développement d'expériences dans l'enseignement supérieur.

Les établissements d'enseignement devraient s'étendre pour favoriser le passage d'une filière d'études à un autre, pour développer et coordonner les programmes, former des centres spécialisés d'enseignement et de recherche, organiser les structures, les études, les examens, tirer le meilleur parti de leur équipement et favoriser la mobilité du personnel. Le projet entrevoit la possibilité de créer des établissements d'enseignement supérieur globaux (comprehensive Hochschulen) sous une forme coopérative ou intégrée.

La planification de l'enseignement supérieur sera établie à trois niveaux : celui de l'établissement, celui du Land et celui de l'Etat fédéral qui aura une mission de coordination, pour une durée moyenne et pour 10 ans avec révision annuelle. Le plan fédéral devra tout naturellement s'insérer dans le plan général concernant l'éducation. Au niveau du Land le plan devra assurer un nombre de places d'étude correspondant à la demande sociale prévisible et à la demande en main d'œuvre. Des accords entre les Länder et des centres d'études et de recherche supra-régionaux sont souhaitables.

Le Land se bornera à s'assurer que les dispositions de la loi sont bien respectées. Cependant il peut aussi contrôler la bonne exécution du plan et le respect des engagements pris envers l'Etat fédéral et envers les autres Länder...

Chaque établissement jouit de l'autonomie de gestion et élit un directeur pour 5 ans. Ce dernier est responsable devant le collège central qui l'a élu et prend toute décision utile en ce qui concerne l'établissement (règlement, planification, programmes de recherche, recrutement des maîtres, restrictions à apporter à l'admission des étudiants...).

L'établissement est divisé en départements autogérés qui, dans la limite du cadre tracé, organisent les cours, orientent les étudiants, déterminent leurs besoins financiers et en professeurs et coordonnent les projets de recherche. Les structures de recherche peuvent soit faire partie des départements soit s'organiser en dehors d'eux avec l'assentiment du Land et une constitution collégiale.

Tous les membres de l'établissement y compris les étudiants, doivent participer à son autogestion selon les fonctions qu'ils assument grâce à l'élection de représentants de groupe et de département.

Un numerus clausus peut être appliqué à l'admission en cas d'insuffisance des capacités d'accueil selon un critère national uniformément établi. L'autorisation — d'un an — doit en être donnée par le ministère de l'Education du Land.

L'examen de premier degré pourra être obtenu au bout de 3 ans, dans certains cas au bout de 5 années d'études. Le décompte du temps sera fait en année d'études et non plus en semestre. De nouvelles formes d'enseignement pourront être introduites : unités de valeur, études partielles faites à distance. Les curricula seront révisés périodiquement afin d'assurer leur remise à jour.

Le doctorat d'Etat (Habilitation) n'est plus la condition préalable à l'accès au professorat.

Le corps enseignant ne comportera plus à l'avenir que 3 catégories de personnel : les professeurs, les professeurs-assistants (Assistenzprofessoren) et les attachés scientifiques. Les professeurs peuvent être fonctionnaires à vie ou comme les professeurs-assistants exercer des fonctions provisoires. Les places vacantes seront portées à la connaissance du public et les nouveaux titulaires seront élus. Professeurs et professeurs-assistants auront les mêmes droits et les mêmes devoirs. Ils constitueront le jury des examens et participeront à la gestion du département. Un candidat professeur-assistant devra avoir terminé ses études supérieures, avoir acquis une expérience ou une qualification pédagogique et avoir prouvé ses aptitudes scientifiques (généralement par la « Promotion » sorte de doctorat du 3^e cycle). Les professeurs devront en plus avoir prouvé leur aptitude à l'enseignement, à la recherche ou à la vie pratique.

Ces propositions doivent servir de base de discussion. Des organisations ont déjà pris position à leur sujet : l'association de l'enseignement supérieur (Hochschulverband) a donné son accord à quelques détails près. Les étudiants sont plus réservés à cause de l'admission tacite du numerus clausus dans certains cas et en raison de l'imprécision avec laquelle on a parlé d'enseignement supérieur global (Gesamthochschule). Ils se réjouissent du renforcement de l'autonomie des universités et de la recherche et de la reconnaissance du droit de participation des étudiants pour un tiers.

Ces propositions devraient être présentées au parlement fédéral cet été et avoir ainsi valeur de loi-cadre pour l'enseignement supérieur des Länder.

Références :

14 Thesen zur Vorbereitung eines Hochschulrahmengesetzes. — In : Die deutsche Universitätszeitung, n° 4, février 1970, pp. 14-18.

Bildungsminister Leussink artwortet seinen Kritikern. — In : Die deutsche Universitätszeitung, n° 5, mars 1970, pp. 13-14.

Leussinks Pragmatismus findet Zustimmung beim Hochschulverband. — In : Die deutsche Universitätszeitung, n° 6, mars 1970, p. 17.

Thesen zum Hochschulrahmengesetz. — In : Akademischer Dienst, n° 6, 13 févr. 1970, pp. 69-72.
14 Thesen : Erste Stellungnahme. — In : Akademischer Dienst, n° 8, 26 févr. 1970, p. 92.

YUGOSLAVIE

BOGDAN PILVIC (Dr). — **Uzajamna zavisnost optimalne velicine fakulteta i visokog kvaliteta univerzitetske nastave i naucnog rada** (Des dimensions optimales des facultés et de la qualité de l'enseignement supérieur et de la recherche). — In : Univerzitet danas, n° 7-8, 1969.

Résultats des analyses statistiques sur l'organisation du système universitaire.

Rapport numérique entre administration, enseignants, étudiants. Analyse des résultats et coût des études dans différentes facultés.

TONE (Dr Klemencic). — **Reforma visokog školstva sa gledista drustveno privrednog razvoja** (La réforme de l'enseignement supérieur du point de vue du développement socio-économique). — In : Univerzitet danas, n° 7-8, 1969.

Le développement socio-économique appelle la diffusion de l'enseignement supérieur. La réforme traite de l'intégration et de la coordination dans l'économie nationale, et du souci des cadres de correspondre à la nouvelle situation (pluridisciplinarité, relation université-économie nationale, etc.).

Enfants handicapés

ETATS-UNIS

L'art comme thérapeutique.

Les Etats-Unis consacrent des efforts et des sommes très importantes à l'intégration de tous les enfants qui, pour des raisons intellectuelles, physiques ou sociales, se situent hors de la collectivité scolaire normale. Aux yeux des éducateurs américains l'enseignement des arts plastiques (peinture, sculpture, etc.) constitue l'une des pratiques susceptibles de favoriser la réadaptation d'un enfant retardé ou isolé dans un milieu culturel donné.

Pour l'enfant au quotient intellectuel limité (inférieur à 75), la création artistique dirigée par un professeur expérimenté et patient, est un moyen essentiel d'acquiescer l'assurance et l'équilibre qu'il ne peut pas trouver dans les disciplines académiques. Le professeur spécialement formé saura tirer parti de l'imagination, des émotions, des rêves même limités de l'enfant. Et l'art sera pour lui une expérience couronnée de succès quelle que soit la valeur intrinsèque de sa création. Tous les matériaux utilisés par les enfants d'âge mental similaire sont valables pour lui : crayon, fusains, gouache, craie, argile, etc.

Des programmes spéciaux ont également été mis au point pour les élèves provenant d'un milieu culturel différent de celui des autres enfants — en ce qui concerne les Etats-Unis, il s'agit surtout des jeunes d'origine latino-américaine qui parlent espagnol et vivent dans un environnement pauvre et peu esthétique. Un projet a été expérimenté dans la zone Est de Los Angeles. Le premier obstacle à vaincre par le professeur est l'absence de motivation artistique apparemment due à la pauvreté du décor habituel et à l'absence de patrimoine culturel. Les cours se révèlent profi-

tables lorsqu'ils n'impliquent pas une dépendance trop grande de l'élève : celui-ci répugne à poser des questions, à demander de l'aide au professeur. Les exercices de base ont pour but d'augmenter les facultés d'appréhension visuelle et tactile du monde qui sont très limitées chez l'enfant d'un milieu défavorisé.

Des recherches entreprises sous l'influence du gouvernement fédéral ont également amené des innovations dans le domaine le plus difficile, celui des enfants débiles. Des programmes utilisant la couture, la gravure, le modelage ont été expérimentés dans des classes spéciales pour permettre aux enfants retardés de fabriquer des objets. L'art fournit ainsi au jeune débile l'unique occasion de réussir une tâche par ses propres moyens. Toutes les méthodes sont traitées : par exemple les plus malhabiles peignent en soufflant la peinture à travers des pailles. Un équipement assez riche est nécessaire, en particulier une salle spéciale, propice aux découvertes esthétiques.

Pour l'enfant handicapé physiquement l'art constitue parfois une méthode de rééducation motrice et toujours un moyen de se distraire, de compenser son isolement. Les programmes pour enfants handicapés sont modifiés en vue de compenser chaque infirmité et un équipement spécial est proposé au professeur (papier très lourd, indéchirable, crayons de très grande taille plus aisés à tenir ou munis de crochets, tablettes ajustables, pinceaux électriques pouvant être guidés par la langue, etc.).

Grâce à toutes ces innovations l'éducation artistique et manuelle est mise à la disposition de tous les enfants et plus particulièrement de ceux qui éprouvent en d'autres circonstances un sentiment d'échec et d'infériorité par rapport au groupe des élèves « normaux ». Les professeurs de dessin ont pour fut de les réconcilier avec l'école et par conséquent avec la société.

Références :

- Emlen (Mary).** — *Art and the slow learner* (L'art au service de l'élève déficient). — In : *Art Education*, vol. 69, n° 7, mars 1970, pp. 10-14.
- Barclay (Doris).** — *Art education for the culturally different* (L'enseignement artistique pour l'enfant culturellement isolé). — In : *Art education*, vol. 69, n° 7, mars 1970, pp. 14-17.
- Stenhauser (Margaret).** — *Art for the mentally retarded child* (L'art pour le débile mental). — In : *Art education*, vol. 69, n° 7, mars 1970, pp. 30-31.
- Parker (Judith).** — *Art and the special child* (L'art et l'enfant handicapé). — In : *Art education*, vol. 69, n° 7, mars 1970, pp. 32-33.

Administration scolaire

DANEMARK

Skolestyrelser - skolelovsændringer - normalstimeplaner (Directions scolaires - modifications des lois scolaires - horaires normaux). — In : *Folkeskolen*, vol. 87, n° 11, 20 mars 1970, pp. 585-589.

La loi relative aux directions scolaires. L'absence d'influence des conseils d'enseignants. Les modifications de la loi sur l'enseignement primaire. Les loisirs des élèves. L'organisation de la dixième classe. Les programmes normaux. Résultats de quelques enseignements d'essai.

FRANCE

Réorganisation de l'administration de l'Éducation nationale.

Le ministre de l'Éducation nationale a estimé que l'organisation de l'administration ne pouvait permettre les adaptations nécessitées par la réforme et était en partie responsable du malaise ressenti aux différents échelons.

« La rentrée, a-t-il déclaré, met en jeu plus de personnes que n'en a mis le débarquement des Alliés le 6 juin 1944 et pourtant elle se prépare sans véritable état-major ».

Il a fixé les principes selon lesquels devra travailler l'administration centrale : pour administrer, c'est-à-dire mener d'abord un ensemble d'actions, il faut distinguer les objectifs et les moyens, subordonner les moyens aux objectifs, garder la mobilité et la disponibilité au niveau des objectifs en confiant la responsabilité à des équipes très légères, organiser les services autour des divers types de moyens.

La nouvelle organisation fixée par le décret du 13 mars 1970 prévoit :

- un organe de pilotage : la direction de la prévision,
- des directions d'objectifs chargées de concevoir les opérations unitaires, de procéder à l'évaluation des moyens, et d'émettre les instructions générales nécessaires à leur réalisation,
- des directions des moyens spécialisés dans la gestion d'une catégorie homogène de moyens,
- un service de relations publiques et de l'information pour informer le public et aussi faire connaître au personnel les objectifs poursuivis.

Une conférence réunira périodiquement les différentes directions afin de compléter les liaisons et les coordinations.

La réorganisation de l'administration centrale doit s'accompagner de mesures qui accroîtront la décentralisation : donner plus de pouvoirs aux rectorats et aussi décharger les rectorats d'un certain nombre de fonctions dont les inspecteurs d'académie et parfois les chefs d'établissements deviendront responsables.

La déconcentration d'une entreprise aussi énorme que l'Education nationale ne peut se faire actuellement sans la généralisation de l'informatique. Un responsable de l'informatique est directement rattaché au ministre afin de « piloter » les actions informatiques de gestion. Il participe également à l'orientation de la politique d'enseignement de l'informatique.

Création de l'O.N.I.S.E.P.

La réorganisation du ministère de l'Education nationale a été accompagnée de la création de l'Office National d'Information sur les Enseignements et les Professions (O.N.I.S.E.P.) chargé d'élaborer la documentation nécessaire à l'information et à l'orientation, et de mettre cette documentation à la disposition des divers utilisateurs. Un centre est créé au sein de l'O.N.I.S.E.P., qui en est en quelque sorte le cerveau, le Centre d'études et de recherches sur les qualifications. Ce Centre a pour mission de faire l'analyse des postes de travail et des métiers, d'évaluer les transformations des qualifications dues à l'évolution des techniques, d'étudier l'adaptation des formations et des méthodes d'enseignement aux besoins constatés.

Dans chaque académie, sous la tutelle du recteur, est instituée une délégation régionale de l'O.N.I.S.E.P. chargée notamment de mettre à la disposition des centres chargés de l'information et de l'orientation les moyens de documentation et d'information nécessaires à leur action.

Le conseil national de l'O.N.I.S.E.P. est composé pour un tiers des directeurs de ministères, pour un tiers des représentants du monde professionnel, patrons et salariés, pour un tiers des représentants des enseignants, des parents d'élèves, des étudiants.

**REPUBLIQUE
FEDERALE
ALLEMANDE**

FRISTER (E.). — Befreiung von der verwalteten Schule (Il faut libérer l'école de son carcan administratif). — In : Die deutsche Schule, 62^e année, cahier 2, févr. 1970, pp. 108-117.

Il faut libérer l'école de l'administration qui l'empêche d'accomplir sa mission : en réduisant le nombre des textes réglementaires qui l'enserme, en expérimentant l'auto-gestion, en instituant trois instituts de recherche supra-régionaux qui se consacraient à la détermination des objectifs précis de l'enseignement, à l'élaboration de méthodes de mesure et de contrôle du rendement. Des modèles de gestion rationnelle des écoles pourraient être mis au point.

ROUMANIE

Considerații asupra problemei conducerii (Quelques considérations sur le problème de la direction de l'école). — In : Revista de Pedagogie, 18^e année, n° 11, nov. 1969, pp. 16-25.

On aborde le problème de la hiérarchie de la direction et du rapport qui existe entre ses différents niveaux. L'on discute ensuite de la nécessité d'une formation spéciale pour le travail de direction dans l'enseignement. L'on approfondit les aspects de la sphère d'activité de l'école, sa mission, ses rapports avec les enseignants et les élèves.

Orientation

ETATS-UNIS

MURPHY (Mary Kay). — Success in early counseling (L'utilité de l'orientation précoce). — In : American Education, vol. 6, n° 2, mars 1970, pp. 3-7.

Description d'une expérience pédagogique réalisée dans un comté de Géorgie. Pour l'enseignement élémentaire l'équipe de conseil comprenait des spécialistes du développement de l'enfant, des aides pour les professeurs des classes pilotes et des secrétaires spécialisées. Les exécutants (professeurs volontaires) étaient assistés de deux pédagogues, d'un psychologue et d'un psychomètre.

La méthode consiste à observer les progrès et les points faibles de chaque enfant et à remédier à ces faiblesses grâce à des activités adaptées à ses besoins personnels, en dehors des cours communs — par exemple 30 minutes par jour d'exercices sensori-moteurs pour un élève qui perçoit mal l'espace, ou un enseignant individuel de la lecture pour un enfant retardé.

Le spécialiste du développement de l'enfant doit obtenir la collaboration des parents, en particulier pour évaluer l'aptitude de l'enfant avant la date de son entrée au cours préparatoire. Il forme également le professeur en ce qui concerne les conférences aux réunions de parents d'élèves.

Les tests passés en juin 1969 par les élèves des classes expérimentales et ceux des classes-témoin ont prouvé que les premiers avaient atteint un niveau nettement supérieur.

FRANCE

BIDOU (D.), GONTIER (G.), VRAIN (P.). — Carrière universitaire et perspectives professionnelles : résultats d'une enquête sur les licenciés en lettres, en droit, en sciences économiques et les diplômés des Instituts d'études politiques et des

grandes écoles de commerce, de l'année 1966. — In : Population, n° spécial, févr. 1970, pp. 137-178.

Résultats d'une enquête cherchant à connaître les conditions d'insertion de ces jeunes diplômés dans la population active et portant sur 12.000 cas. Les enquêteurs se proposent de suivre l'échantillon ainsi constitué et d'analyser l'intégration, dans la vie active, d'une même génération de diplômés, prolongeant ainsi l'étude actuelle.

L'enquête dégage le « profil » des différentes licences. La rigidité des choix de carrière des licenciés d'enseignement montre que le nombre de ces étudiants doit être assez exactement proportionné aux besoins en personnel enseignant, 20 % des licenciés d'enseignement seulement acceptant d'envisager une autre carrière. Par contre, pour les diplômés de sciences politiques et les licenciés en sciences économiques, les choix sont beaucoup moins rigides et ces diplômés sont prêts d'avance à envisager plusieurs types de professions ; les débouchés possibles sont un peu plus variés. L'enquête a également mis en lumière les inégalités sociales qui régissent le devenir universitaire des étudiants, et, masqués par une apparente égalité juridique, les mécanismes de sélection sociale qui interdisent ou restreignent l'accès à l'enseignement supérieur pour les enfants des catégories défavorisées.

ROUMANIE

DASCALESCU (R.), MUSTER (D.). — Fisa pedagogica si problemele cunoasterii si orientarii scolare a elevilor (La fiche pédagogique et les problèmes de la connaissance et de l'orientation scolaire des élèves). — Revista de Pedagogie, 18^e année, n° 9, sept. 1969, pp. 19-28.

Les auteurs proposent une fiche pédagogique par laquelle on met en valeur l'observation pédagogique de tous les professeurs. L'intérêt pour les matières d'enseignement est apprécié par 15 paramètres auxquels on répond par « oui » ou par « non ». Une formule exprime le coefficient d'intérêts scolaires pour chaque matière et permet de faire des rapports objectifs sur l'élève et sur les relations professeur-élève. La fiche contient encore des données sur le milieu où vit l'élève, sa santé, ses aptitudes ; la fiche s'achève sur une caractéristique psycho-pédagogique et un diagnostic d'orientation.

UNION SOVIETIQUE

PARAMZIN (V.P.). — O proforientacii sko'nikov (Sur l'orientation professionnelle des élèves). — In : Skola i Proizvodstvo, n° 2, 1970, pp. 11-15.

Les buts, la structure et les formes de l'orientation professionnelle des élèves dans le système actuel de l'enseignement secondaire en Union Soviétique.

Vie scolaire

ETATS-UNIS

GOOD (Thomas L.). — Which pupils do teachers call on ? (Ceux que le professeur interroge). — In : The elementary school journal, vol. 70, n° 4, janv. 1970, pp. 190-198, ill., réf.

Les performances de Johnny sont en grande partie celles prévues par le professeur, ceci pour deux raisons symétriques : la supposition du professeur est fondée sur

une connaissance de la conduite antérieure de l'élève, mais inversement l'opinion a priori du professeur conditionne ses rapports avec l'élève et influence par conséquent la conduite de ce dernier. Ainsi le professeur réduit les occasions de répondre aux élèves les plus lents, pour ne pas endormir la classe, pour éviter de susciter l'angoisse chez l'enfant inapte. L'expérience relatée dans cet article le démontre statistiquement.

PAYS-BAS

ZOEST (van J.). — **Samenspel ouders en leerkrachten in oudercommissie en schoolraad** (Collaboration entre parents et enseignants dans la « commission des parents » et le « conseil scolaire »). — In : *Onderwys en Opvoeding*, n° 1, 1970, p. 15.

Depuis 1920 la loi exige que chaque école publique ait une commission des parents à laquelle s'adjoignent, le directeur de l'école et un enseignant. Cette commission représente en particulier les intérêts de l'école auprès de la municipalité. Plusieurs commissions d'écoles analogues doivent former un « conseil de parents » (ou d'écoles).

TCHÉCOSLOVAQUIE

CECETKA (Juraj). — **K niektorým otázkam výchovy v žiackych domovoch** (Certains problèmes concernant l'éducation dans les internats). — In : *Jednotna škola*, XXXI-10, déc. 1969, pp. 865-878.

La nécessité de l'autonomie de l'internat par rapport à l'école. Le problème de l'harmonie entre le besoin croissant d'indépendance de l'adolescent et la vie en collectivité. Les difficultés qui se posent aux éducateurs — leur analyse statistique basée sur des enquêtes.

Aménagement de la journée et de l'année scolaire

FINLANDE

ASSERI (Joutsemäki). — **Kesälomia ei saa lyhentää** (Il ne faut pas raccourcir les vacances d'été). — In : *Opettajain lehti*, n°s 1-2, 9 janv. 1970, pp. 10-11.

Cet article donne les réponses du questionnaire envoyé à toutes les sections du syndicat des enseignants finlandais, et à 75.000 familles, concernant les points suivants :

- 1) la longueur de la semaine scolaire (majorité des souhaits : 5 jours).
- 2) la longueur des vacances d'été (majorité des souhaits : 12-13 semaines).
- 3) Le raccourcissement éventuel des vacances d'été.
- 4) La disparition des vacances « d'automne » et de « printemps » (majorité favorable à la disparition).
- 5) Le travail continu en classe, dans des cours de formes différentes.
- 6) A qui revient l'initiative de la fixation des horaires de travail ?
- 7) L'organisation du samedi.

Les statistiques font ressortir des divergences d'opinion entre villes et campagnes et entre régions de Finlande, soumises différemment aux impératifs du travail et du climat.

Disciplines

1. EDUCATION CIVIQUE.

HONGRIE

PAPP (J.). — Az iskolai tanulmányok szerepe a 4. osztályos tanulók felelősségétanának megalapozásában (Le rôle des études scolaires dans la consolidation de la conscience de la responsabilité chez les élèves de la 4^e classe). — In : *Pedagogiai Szemle*, n° 9, sept. 1969, pp. 791-804.

L'organisation et le déroulement de l'enquête dans la 4^e classe d'une école générale (niveau d'âge : 10 ans). Les normes d'évaluation des résultats obtenus. Conclusions. Tableaux.

FRANCE

Une expérience scolaire d'information sexuelle : l'action de la Ligue internationale de l'enseignement. — In : *Humanisme*, n° 77, nov.-déc. 1969, pp. 8 à 18.

Expérience menée dans un lycée technique commercial avec collège d'enseignement technique jumelé, portant sur 1.200 élèves (60 % de filles et 40 % de garçons) âgés de 14 à 20 ans.

Après avoir obtenu les autorisations préalables de l'administration et des familles, une première expérience a lieu en 1966-67, portant sur 60 élèves et comprenant une *information donnée* sous forme de conférences. Les élèves jugent les exposés trop généraux et les réponses aux questions évasives et incomplètes. L'année suivante (1967-1968), l'expérience est étendue à cinq divisions (150 élèves) réparties en quatre groupes, et quatre formules différentes sont alors expérimentées, toutes animées par des médecins. La formule jugée la meilleure par les élèves fut celle qui, excluant toute conférence ou exposé, consistait en : — une projection de film avec commentaires, — des réponses aux questions écrites et orales des élèves.

La netteté, la franchise avec laquelle ce médecin répondit aux questions furent ressenties comme « libératrices » par les élèves.

L'année suivante (1968-1969), la réforme des programmes introduit dans les établissements techniques une discipline nouvelle : l'initiation à la vie familiale et sociale, comportant une rubrique « information sexuelle ». Cette information sera donc apportée à l'ensemble des élèves en 38 séances.

Exposé de la préparation de ces séances (enquête préalable), leur organisation, et publié des « commentaires » d'auditeurs. Les conclusions sont prudentes : l'expérience ne fut ni un échec, ni une réussite. Elle fut l'amorce d'un dialogue entre générations, d'une communication entre individus. De nombreux points restent à étudier : le rôle des parents, le rôle des professeurs et de l'Education nationale en tant que service public.

2. ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES.

AUSTRALIE

CAREY (T.W.). — Primary school ceramics (La céramique à l'école primaire). — In : The Education Gazette, févr. 1970, pp. 6-15, ill., bibliogr.

Le but de l'école primaire étant d'offrir à l'enfant le plus large contact possible avec le monde physique, la poterie est un art qui permet à l'enfant d'utiliser et de maîtriser les trois dimensions de l'espace. Par ailleurs l'argile est un matériau bon marché qui peut être réutilisé si l'œuvre ne mérite pas d'être conservée.

L'auteur relate l'expérience de l'école de Granville qui a créé un club de poterie pour les élèves des classes terminales avec l'aide d'un conseiller artistique venu faire des démonstrations aux élèves et au professeur. L'article contient d'utiles informations sur le matériel nécessaire à l'organisation d'un cours de céramique et les moyens d'utilisation des matériaux. Des exemples concrets de réalisations d'objets sont également fournis, illustrés par des croquis très clairs.

ETATS-UNIS

HURTWITZ (Al.). — Turned on Art (Regards sur les arts). — In : American Education, vol. 6, n° 2, mars 1970, pp. 14-17, ill.

Une nouvelle manière d'attirer les enfants vers la création artistique qui tire parti de tout l'équipement audio-visuel moderne. Pour stimuler les élèves, le directeur du centre scolaire artistique de Newton (Massachusetts) les met en contact avec des chorégraphes, des écrivains, peintres, compositeurs et également des réalisateurs de cinéma au cours de réunions récréatives. Ensuite, avec l'aide des professeurs d'art, les élèves parviennent à réaliser entièrement de petits films, des dessins animés et à les projeter eux-mêmes. Ils créent des maquettes, choisissent la musique d'accompagnement, etc.

Le cinéma est un art prestigieux aux yeux des enfants et c'est celui qu'ils connaissent le mieux. Judicieusement utilisé il permet d'aborder toutes les autres formes d'art.

RUBIN (Judith). — Preparing to teach elementary art (Comment enseigner l'art à l'école primaire). — In : The Education Digest, vol. XXXV, n° 7, mars 1970, pp. 38-41.

Les maîtres qui enseignent les arts à l'école primaire n'ont reçu généralement qu'une formation succincte dans ces matières. Cependant il ne suffit pas « d'être artiste » pour éduquer les élèves, il faut encore comprendre les conceptions, les possibilités de l'enfant, ne pas juger son œuvre sur la qualité absolue, du moins au niveau élémentaire.

La formation du professeur doit comprendre un enseignement approfondi des méthodes pour stimuler, guider et apprécier les activités créatrices de l'enfant. Le professeur doit avoir l'occasion d'expérimenter des méthodes et du matériel divers avec les enfants afin de mesurer l'efficacité — ou l'inefficacité — de ces différents processus.

L'étude du comportement intellectuel, émotionnel, physique de l'enfant vis-à-vis de l'art est également indispensable. Enfin une information précise sur les livres d'art les guides méthodologiques, les programmes apporterait aide et réconfort aux professeurs débutants.

SARIG (Emmett R.). — Ignoring rock won't make it go away (Ignorer le rock ne le supprime pas). — In : The Education digest, vol. XXXV, n° 7, mars 1970, pp. 34-37.

Jusqu'à présent, en dépit des recommandations officielles le « rock » restait ignoré

à l'école ou même condamné par les professeurs de musique. En juillet dernier un colloque à l'Université du Wisconsin a permis d'établir un contact entre des professeurs et des compositeurs de musique populaire. Au cours du stage, les préventions des éducateurs ont peu à peu diminué.

En conclusion les professeurs ont admis que l'enseignement musical devait inclure l'étude de l'histoire et de la structure du jazz. Les professeurs pourront à partir de cette musique moderne que les jeunes connaissent, établir des relations avec les styles de musique de tous les temps et faire apprécier aux élèves celle qu'ils ignorent.

Tandis que les institutions luttent pour la survie de l'opéra et de la symphonie, les jeunes ont délibérément choisi leur style et ce mouvement est irréversible. Il faut donc réviser les programmes.

FRANCE

Et la musique ? — In : Cahiers pédagogiques, n° 88, févr. 1970, 60 p.

Où en est l'enseignement de la musique en France ? En consacrant à la musique une heure par semaine dans les écoles, la France espère-t-elle donner aux élèves une éducation musicale digne de ce nom ?

Par questionnaire, les « Cahiers pédagogiques » ont interrogé les professeurs. Le compte-rendu de l'enquête s'intitule : « Triste bilan »... Mais les récits d'expériences menées dans toute la France par des enseignants convaincus et résolus à faire vivre la musique au sein de leur établissement sont doublement exemplaires : par l'éveil musical des élèves qu'elles provoquent ; par le dynamisme et le dévouement des enseignants dont elles témoignent.

Parmi les « propositions et souhaits » pour améliorer l'éducation musicale en France, citons : augmentation des horaires, allègement des programmes, amélioration du matériel, développement de l'enseignement instrumental, insertion de l'éducation musicale dans l'enseignement technique, suppression de la notation et des compositions, liaisons lycée-conservatoire, utilisation de nouvelles méthodes à tous les niveaux.

L'enseignement de la musique doit être repensé ; la création de l'option « arts-musique » au baccalauréat est un premier pas vers une reconnaissance de la musique en tant que discipline à part entière, participant au même titre que les autres à la formation de la personnalité. Un projet de « réforme de l'enseignement musical » et le compte-rendu des recherches pédagogiques actuellement en cours complètent ce numéro spécial.

FERLICOT (Jean). — *Lois naturelles et perspectives de recherche pour l'enseignement des arts plastiques.* — In : Architecture, mouvement, continuité, n° 176, février 1970, pp. 35-58.

Après avoir rappelé les forces ou les principes élémentaires qui, depuis l'origine de l'humanité, poussent les hommes à créer de l'art, et déterminent les mécanismes de la création — et recherché si des facteurs inhérents à l'époque actuelle ne peuvent pas inhiber partiellement le besoin créatif qui paraît plus ou moins inné chez l'individu, ou contrecarrer l'orientation du sens créatif vers des aspects esthétiques, l'auteur tente de situer les bases d'une démarche valable vis-à-vis des problèmes posés par l'enseignement.

ITALIE

ALLORTO (Riccardo). — **L'educazione musicale e i moderni mezzi di comunicazione sociale : radio, televisione, cinema, dischi** (L'éducation musicale et les moyens modernes de communication sociale : radio, télévision, cinéma et disques). — In : Scuola di base, n° 6, 1969, pp. 33 à 38.

L'auteur indique de quelle façon les moyens de communication extérieurs à l'école peuvent être utilisés avec profit pour une bonne éducation musicale.

UNION SOVIETIQUE

SOKOLOVA (O.P.). — **Osnovy obucenija dvuhgolosnomu peniju v nacal'noj skole** (Les principes de l'enseignement du chant à deux voix dans l'école primaire élémentaire). — In : Sovetskaja Pedagogika, n° 2, févr. 1970, pp. 77-85.

Les tendances actuelles de l'enseignement du chant. Le rôle particulier de l'enseignement du chant à deux voix dans l'éducation musicale.

3. INSTRUCTION RELIGIEUSE.

GRANDE-BRETAGNE

PHILLIPS (D.Z.). — **Philosophy and religious education** (La philosophie et l'enseignement religieux). — In : British Journal educational studies, vol. XVIII, n° 1, févr. 1970, pp. 5-17.

A partir d'une réfutation des arguments du Professeur Hirst, le Pr Phillips plaide pour le maintien de l'enseignement religieux dans les écoles. Pour que cet enseignement ne soit pas contestable il doit se concevoir comme élucidation des croyances religieuses et non comme une apologie. La difficulté consiste à trouver des professeurs impartiaux, croyants ou athées, mais qui prennent les religions au sérieux et les respectent, comme on respecte la philosophie.

4. LANGUES ANCIENNES ET LANGUES VIVANTES.

FRANCE

Recherches en grammaire et linguistique appliquée. — In : Recherches pédagogiques, n° 36, 1969, 102 p.

Présentation de trois recherches effectuées par le département de la Recherche pédagogique de l'Institut pédagogique national :

TERS (François). — **Au commencement était le verbe** : essai de statistique linguistique appliquée à la pratique pédagogique. L'étude des fréquences d'emploi et de maîtrise des verbes français réserve bien des surprises et devrait conduire à une refonte des programmes de conjugaison. L'auteur démontre l'intérêt d'étudier en premier lieu les verbes irréguliers, et non les verbes réguliers des premier et second groupes, comme c'est généralement le cas.

MICHAUX (Michèle), **SINOÛ** (Jean). — **Un enseignement programmé de la grammaire française en sixième** : cette expérience met en lumière son efficacité et l'importance du facteur psychologique dans la reconnaissance des fonctions grammaticales. La comparaison des résultats entre classes « traditionnelles » et classes « programmation » a permis de constater que l'ensemble des élèves des classes-programmation progresse mieux que leurs camarades des classes traditionnelles.

CARBONNEL (Jacques). — **L'utilisation des gammes syntaxiques en sixième et cinquième** : compte-rendu d'une expérience portant sur l'utilisation des exercices structuraux en laboratoire de langues, ou, à défaut, en classe (même à plein effectif), sur des séquences enregistrées sur magnétophone. L'auteur présente deux séries d'exercices destinés à amener l'élève à une pratique aisée d'une langue structurée au moyen de gammes de travail oral.

L'enseignement des langues vivantes.

L'enseignement d'une deuxième langue vivante, jusqu'alors obligatoire dans les lycées à partir de la 4^e est devenu facultatif. Les élèves ont dorénavant la possibilité de choisir entre :

- l'enseignement du latin (4 h),
- l'enseignement du grec (3 h),
- un enseignement renforcé de la première langue vivante (2 h), ce qui porte à 5 h l'enseignement de cette langue,
- et l'enseignement d'une deuxième langue vivante (3 h).

Cette mesure a inquiété principalement l'Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public et les différents syndicats d'enseignants qui ont craint qu'elle n'aboutisse à une diminution de l'enseignement des langues vivantes, qu'elle n'encourage encore davantage les élèves à choisir l'anglais et n'entraîne de ce fait une importante diminution de l'enseignement de l'allemand, de l'espagnol et de l'italien souvent étudiés en seconde langue. D'ailleurs le peu de développement donné à l'utilisation des moyens audio-visuels leur semblait incompatible avec un enseignement réellement « renforcé » d'une langue vivante.

Pour répondre à ces craintes le ministre a précisé :

- que dans l'ensemble l'enseignement des langues vivantes était augmenté. En effet, le nombre des classes de fin d'études, dans lesquelles aucune langue vivante n'était enseignée, diminue sensiblement. Par contre l'enseignement des langues vivantes est organisé progressivement dans les classes de transition dont le nombre s'accroît. Les collèges d'enseignement général qui comportent seulement l'enseignement d'une langue vivante sont peu à peu transformés en Collèges d'enseignement secondaire où l'option des deux langues vivantes est offerte à partir de la 4^e ;
- que pour 60 % des élèves qui actuellement arrêtent l'enseignement de la seconde langue vivante à l'issue du 1^{er} cycle, soit après deux ans d'études, et qui appartiennent dans l'ensemble aux milieux sociaux les moins favorisés, mieux vaut, tant sur le plan culturel que sur le plan pratique, une connaissance solide d'une seule langue, dont l'enseignement sera dorénavant prolongé dans les Collèges d'enseignement technique ;
- que de toutes façons un effort dans le développement des techniques audiovisuelles devait à la fois améliorer la qualité de l'enseignement des langues vivantes et permettre d'organiser à partir de la seconde, quand les orientations des élèves seront précisées, des enseignements accélérés d'une seconde, voire d'une troisième langue vivante.

Une carte scolaire des langues vivantes sera établie afin de permettre :

- d'assurer dès la 6^e dans chaque district scolaire l'enseignement des cinq langues vivantes les plus courantes : allemand, anglais, espagnol, italien et russe ;

- d'adapter l'enseignement des langues vivantes aux besoins locaux ou nationaux d'ordre culturel ou économique ;
- de coordonner l'implantation de l'enseignement des langues vivantes afin de garantir la continuité de l'enseignement entre le 1^{er} et le second cycle.

Ajoutons que les nouveaux programmes de 4^e en même temps qu'ils rendent facultatif l'enseignement d'une seconde langue, donnent à la 4^e les structures qui ont été progressivement adoptées pour la 6^e puis pour la 5^e ; les horaires communs à la 4^e I (type lycée) et à la 4^e II (type C.E.G.) distinguent des disciplines fondamentales, des disciplines d'éveil et des options.

SUEDE

JONSSON (R.). — L'enseignement du latin et du grec en Suède. — In : Humanités chrétiennes (Belgique), 13^e année, n° 4, mars-avr. 1970, pp. 383-389.

L'implantation du latin en Europe septentrionale, et en Suède en particulier, fut moins profonde que dans les autres pays d'Europe. Les programmes de 1966 l'a ramené à la portion congrue. Dans les deux dernières années du lycée un cours de latin très réduit a lieu dont le but est de faciliter aux élèves l'apprentissage des langues modernes et des mots internationaux. Cependant à la demande d'au moins 5 élèves le latin et le grec peuvent être enseignés à raison de 7 heures par semaine pour le latin et de 4 heures pour le grec et remplace certaines matières comme les sciences sociales, les langues modernes et la linguistique générale. Si les élèves qui étudient le latin et le grec sont de moins en moins nombreux, par contre la qualité de leurs études est excellente. Ils étudient ces langues par libre choix et les professeurs pour les attirer et les retenir font un effort considérable en vue de donner un enseignement attrayant qui réponde le plus possible aux préoccupations d'hommes du XX^e siècle. C'est ainsi qu'on s'attache plus au contenu culturel des textes choisis qu'à leur commentaire linguistique. D'intéressantes suggestions ressortent de cet article qui pourraient permettre peut-être de rendre plus vivant l'enseignement du latin dans d'autres pays.

TCHÉCOSLOVAQUIE

LENGHARDT (Miroslav). — Na okraj nových ucebných osnov jazykov pre gymnázia (A propos de nombreux plans d'enseignement de langues dans les gymnases). — In : Jednotna škola, XXII-2, févr. 1970, pp. 139-142.

Les possibilités de réalisation de nouveaux plans d'enseignement de langues étrangères dans les conditions matérielles et d'encadrement pédagogique actuelle.

Propositions concernant l'enseignement supérieur et la formation de maîtres. La nécessité d'approfondir l'étude des méthodes d'enseignement de langues.

5. MATHÉMATIQUES.

ÉTATS-UNIS

OGLE (John W.). — Unfinished révolution : mathematics for low achievers (Révolution inachevée : les mathématiques pour les élèves faibles). — In : The High School Journal, vol. 53, n° 5, févr. 1970, pp. 298-309, bibl., réf.

Description des caractéristiques psychologiques et intellectuelles du « mauvais élève » en mathématiques et suggestions correspondantes quant à la technique pédagogique susceptible de réussir. Exposition d'un programme adapté à ces élèves : principes généraux qui doivent être respectés, contenu et progression des

questions à traiter en tenant compte de leur degré d'abstraction, pour les cours du 9^e au 12^e grade (14 à 17 ans).

Une liste de livres, de manuels scolaires, de guides susceptibles d'aider le professeur est donnée à titre de point de départ.

BELCASTRO (Frank P.). — **Programmed algebra and reading achievement** (L'algèbre programmée et l'aptitude en lecture). — In : *The High School Journal*, vol. 53, n° 5, févr. 1970, pp. 310-318, tabl., bibl.

La programmation qui permet d'adapter l'enseignement au rythme de chaque individu représente une tentative concluante pour améliorer l'éducation, en particulier, l'apprentissage de la lecture. L'expérience décrite ici a pour but de mesurer les rapports entre le niveau de lecture de l'élève et son potentiel d'accomplissement dans une autre matière, en l'occurrence l'algèbre.

Plusieurs techniques de programmation sont ici testées sur un cours d'algèbre suivi par des élèves du 8^e grade (14 ans) d'aptitude variable en lecture. Des quatre méthodes comparées — méthodes verbale, déductive, non verbale-déductive, verbale-inductive, non verbale-inductive —, il apparaît que la première donne les meilleurs résultats, tant chez les élèves les plus doués en lecture que chez les plus faibles.

FRANCE **Les mathématiques contemporaines.** — In : *La Revue de l'Enseignement supérieur*, n° 46-47, 1969, 126 p.

Dans la préface qu'il a consacrée à ce numéro spécial, M. Lichnerowicz écrit : « Il s'agit pour notre société d'une véritable mutation intellectuelle, qui s'est produite à un rythme dépassant de fort loin le lent renouvellement des générations humaines. Le règne, au cours d'une vie, des « idées toutes faites » est terminé, et partout dans le monde, nous nous trouvons affrontés à un problème important, mais difficile : il nous faut préparer nos enfants, non seulement à comprendre, mais aussi à utiliser ce que sont devenues les mathématiques de notre temps. » Ce qu'elles sont devenues : un outil, quotidien et indispensable, un garde-fou de la pensée, une approche rationnelle des réalités. C'est pourquoi les problèmes que pose leur enseignement, non seulement aux enfants mais aussi aux adultes, doivent être étudiés et résolus d'urgence. L'évolution technologique de notre époque ne laisse aucun répit si l'on veut que l'homme apprenne à se servir des moyens qu'elle met à sa disposition, et, comme le dit M. Lichnerowicz, cette éducation est désormais un « véritable service public » pour chaque pays.

Au sommaire de ce numéro spécial : — problèmes posés par l'enseignement des mathématiques, tendances nouvelles de l'enseignement mathématique, expériences dans l'enseignement primaire, expériences dans le premier cycle des lycées en France, les Instituts de recherche sur l'enseignement des mathématiques, les mathématiques et l'ordinateur.

HAUTE-VOLTA **L'initiation mathématique.** — in : *L'action pédagogique voltaïque*, n° 13, 27 déc. 1969, pp. 1-23.

Ce numéro, entièrement consacré à l'enseignement des mathématiques, comprend quatre articles :

— La mathématique et la vie contemporaine, de C. Moissonnier.

— Adaptation de la pédagogie à la mathématique nouvelle, de N. Ouedraogo.

— Enseignement du calcul à l'école primaire et développement, de J. Hochet.

— Recyclage et formation continue, de J. Brandolin.

C. Moissonnier met l'accent sur les insuffisances des mathématiques classiques au siècle de l'informatique et des ordinateurs ; l'enseignement des mathématiques modernes, expérimenté officiellement depuis un an en Haute Volta, permet d'actualiser leurs applications, d'inverser le processus d'apprentissage et de privilégier certaines branches mathématiques dans un esprit dynamique qui implique l'action et non plus la contemplation.

Mme N. Ouedraogo explique comment la mathématique a remplacé les mathématiques ; à l'apprentissage de techniques isolées, succède la formation d'un esprit mathématique ; c'est donc moins le contenu qui change que la façon de l'aborder et de l'exploiter ; toute la pédagogie des mathématiques doit être renouvelée, non seulement les programmes et les techniques d'apprentissage, mais encore le climat général de la classe : le dialogue doit être instauré entre les élèves (travail en micro-groupes) et entre le maître et les élèves ; l'enseignant n'impose plus ses connaissances, il guide la découverte, fournit à l'enfant les éléments dont il a besoin pour créer.

J. Hochet s'interroge sur l'efficacité de l'enseignement des mathématiques traditionnelles dans les écoles primaires voltaïques. Cet enseignement livresque, trop exclusivement basé sur les exercices fondés sur la simulation et la répétition, et coupé le plus souvent du milieu réel de l'enfant, ne permet pas à celui-ci de s'adapter à la vie active qui requiert un esprit d'organisation, d'invention et de libre choix.

Un dernier article souligne la nécessité du recyclage et de la formation continue des enseignants ; ceci constitue la vocation majeure du Centre de documentation et de perfectionnement pédagogique de Haute-Volta.

ROUMANIE

FISCHBEIN (E.), PAMPU (I.), MANZAT (I.). — Predarea unor notiuni de probabilitate în scola generală. (L'enseignement de certaines notions de probabilité dans les écoles élémentaires). — In : Revista de Pedagogie, 18^e année, n^{os} 7-8, juil.-août 1969, pp. 200-209.

L'étude présente des leçons expérimentales consacrées à certaines leçons de probabilité données dans les classes de 4^e et de 6^e de l'école générale. On y a enseigné les concepts d'événement certain, possible, impossible, le concept de probabilité et la formule de calcul, l'utilisation de certains diagrammes arborescents pour inventorier les possibilités dans le cas de certaines expériences à caractère stochastique, la multiplication des probabilités. Les leçons ont eu un caractère pratique, les expériences stochastiques décrites étant réalisées effectivement et permettant la mise en valeur de l'unité intime entre l'aspect statistique et celui de probabilité.

6. PHYSIQUE ET CHIMIE.

GRANDE-BRETAGNE

Learning about space (Connaissance de l'espace). — In : Education pamphlet, n^o 55, ministère de l'Education, HMSO Londres 1969, 84 p.

Cette brochure peut constituer un guide pour le maître désireux d'initier ses élèves à l'étude de l'espace s'il n'a pas lui-même de connaissances approfondies en astronomie et en physique spatiale.

Les expériences décrites, le matériel employé ont été testés pour convenir à des

enfants de cinq à seize ans. Les professeurs de l'enseignement primaire et secondaire *pourront ainsi choisir les sujets qui leur paraissent appropriés à l'âge de leurs élèves* et propices à une relation avec l'une des matières connexes : mathématiques, physique, géologie, géographie.

Les différentes manières d'aborder le sujet sont exposées. — Compréhension de l'espace par les mathématiques, par la science, par l'astronomie, par la météorologie, par la géographie — après un inventaire descriptif du contenu de l'espace et des appareils permettant de l'observer. Les auteurs soulignent cependant que l'observation et les expériences personnelles de l'élève restent les meilleurs moyens d'apprentissage, au premier stade.

**REPUBLIQUE
FEDERALE
ALLEMANDE**

AUST (S.). — Naturwissenschaftlicher und technischer Sachunterricht in der Grundschule (Enseignement scientifique et technique de la leçon de « choses » à l'école primaire). — In : Die deutsche Schule, 61^e année, cahier 12, déc. 1969, pp 800-815.

Le congrès de l'école primaire d'octobre 1969 a réaffirmé que l'enseignement élémentaire si important entre 7 et 8 ans ne pourrait accomplir son rôle dans le développement de l'enfant si ses plans d'études n'étaient pas modifiés. Il faut renoncer à ce type d'enseignement qui fait de l'école un abri idyllique et lui donner une orientation scientifique et ouverte sur la vie. L'enseignement des « choses » qui reposent sur des situations concrètes se place à la jonction du scientifique et du technique. L'auteur explique comment devrait se faire cet enseignement pour répondre à l'attente qu'on pourrait en avoir.

7. TECHNOLOGIE.

AFRIQUE

L'enseignement de la technologie. — In : Informations pédagogiques, A.U.D.E.C.A.M., n° 4, janv.-févr. 1970, 12 p.

L'introduction de la technologie dans les classes de 4^e et 3^e des lycées classiques, véritable révolution dans l'enseignement français et phase capitale de l'orientation scientifique et technique au niveau supérieur.

Deux expériences africaines : à Bangui (Centrafrique), une équipe pédagogique a étudié les possibilités d'élaboration d'un cours de technologie élémentaire à l'usage des cours moyens des écoles primaires africaines, tandis qu'au Cameroun, l'enseignement de la technologie a été introduit officiellement dans les classes de 4^e et 3^e modernes de cinq établissements pilotes au cours de l'année scolaire 1966-1967.

8. GROUPEMENT DES DISCIPLINES.

HONGRIE

CSOREGH (E.). — A « mellékantargyak » védelmében (La défense des « matières secondaires »). — In : Köznevelés, n° 13, 4 juil. 1969, pp. 5-6.

Le principe d'égalité des matières enseignées n'est pas respecté dans la pratique quotidienne de l'enseignement. L'opinion des parents et des enseignants à ce sujet. Conclusion. Tableaux.

SUEDE

SELLERGREN (U.). — Arbetsomradet - en introduktion (Introduction à la pluridisciplinarité). — In : Skolvärlden, n° 4, 30 janv. 1970, pp. 19-22.

L'enseignement de certains sujets en dehors des cadres traditionnels de la division par matières classiques. Le regroupement des matières. Formes de travail. La répartition des élèves par groupes et les attributions des enseignants. Les moyens d'enseignement utilisés.

Formation, statut et rôle des maîtres

AUSTRALIE

HARTLEY (Arthur). — **The further education of teachers in Australia (Le perfectionnement des enseignants en Australie).** — In : Education News, vol. 12, n° 7, févr. 1970, pp. 7-11.

Les cours de perfectionnement sont destinés à permettre aux enseignants d'obtenir des promotions de grade et de salaire. Les brefs stages d'information sur les nouvelles méthodes et le matériel pédagogique, non sanctionnés par un examen ne sont pas considérés dans cet article.

Les professeurs désireux d'accéder à des postes de recherche ou de direction doivent après avoir suivi au moins les trois années de formation dans un Collège pédagogique, suivre des cours le soir pendant les vacances ou pendant des congés de longue durée à leurs frais. La promotion professionnelle est directement liée à l'acceptation des cours de perfectionnement qui exigent, il faut le reconnaître, un lourd effort supplémentaire de la part du professeur.

Actuellement les professeurs diplômés ayant suivi un programme de quatre ans accaparent les postes hautement spécialisés et les postes administratifs. Les professeurs non certifiés restent dans les classes et aspirent seulement à devenir directeurs d'école primaire. La meilleure formule pour étendre l'enseignement classique et professionnel permanent semble être la création d'Instituts spécialisés pour les maîtres en exercice, puisque les universités qui auraient pu remplir ce rôle ne souhaitent pas augmenter exagérément les programmes à temps partiel et « extra-muros ».

AUTRICHE

THONHAUSER (Dr J.). — Uber die Ausbildung der österreichischen Gymnasiallehrer (La formation des professeurs de lycée en Autriche). — In : Pädagogische Mitteilungen, n° 3, 1970, pp. 25-44.

Le but de l'université est de développer les aptitudes spirituelles et de communiquer les connaissances nécessaires à l'exécution d'une profession concrète. Aussi la forme actuelle des études poursuivies par les futurs maîtres dans les universités autrichiennes est-elle critiquée. Elle ne répond pas exactement aux besoins.

**AUSTRALIE
ETATS-UNIS
GRANDE-BRETAGNE
NOUVELLE-ZELANDE**

Symposium on teacher role in four English speaking countries. (Colloque sur le rôle du professeur dans quatre pays anglophones). — In : Comparative education review, numéro spécial, vol. XIV, n° 1, févr. 1970, pp. 5-60, tabl.

Les six articles qui composent ce rapport ont pour origine une étude comparée du rôle des maîtres dans les pays nommés ci-dessus. L'enquête a réuni des chercheurs de tendances diverses, et recueilli 12 000 réponses d'origine géographique aussi

éloignée que possible. L'accent a été mis sur les données psychologiques — le comportement — plutôt que sur des données démographiques. L'initiative de l'enquête revient au directeur du « Centre de recherche sur la conduite sociale » de l'Université du Missouri.

L'étude comparée du rôle du professeur a progressé en deux phases : la première tâche comprend le rassemblement et l'ordonnance des données tirées des réponses de professeurs sélectionnés en Australie, Nouvelle Zélande, Grande Bretagne et aux Etats-Unis pour composer un échantillonnage représentatif de cette profession. Les enquêteurs avaient pour but d'obtenir des informations sur la nature et la complexité du rôle de professeur et de confronter certains problèmes lancinants qui freinent la recherche comparée. La deuxième phase consistait, à la lumière des résultats obtenus, à confirmer ou infirmer certaines hypothèses et à valider des expériences antérieures sur ce même sujet. Les questionnaires utilisés pour ce travail furent soigneusement testés pour dissocier les variables nationales, personnelles et démographiques, puis traités par ordinateur.

A l'issue de cette vaste synthèse, des problèmes particuliers ont pu être analysés : par exemple les rapports entre les caractéristiques de l'établissement scolaire (*structure, niveau, degré de spécialisation, dimension, terme...*) et les réactions du professeur. Bruce J. Biddle examine dix sources de difficultés que le professeur rencontre dans sa carrière et compare les réactions des enseignants dans les quatre pays étudiés. Les attitudes, caractérisées ici en détail, apparaissent assez voisines, bien que la formulation des réponses des professeurs diffère selon leur nationalité. L'épanouissement moral autant que professionnel du maître est lié à l'absence ou à l'aplanissement des conflits qui l'opposent aux parents, aux élèves, aux directeurs en raison de son rôle ambigu (il doit éduquer sans offenser les parents, être obéi sans réprimer, satisfaire aux exigences administratives).

Un article consacré à l'analyse des auto-portraits de professeurs permet de comparer la façon dont les enseignants perçoivent leur propre style professionnel mais on ne peut en tirer des conclusions objectives car la même expression peut dans un contexte culturel différent recouvrir une réalité sémantique différente. De plus les maîtres ont souvent une perception assez imparfaite de leur propre comportement et décrivent plutôt leur conception du comportement professionnel idéal.

Les difficultés de la comparaison internationale proviennent de l'hétérogénéité des instruments de travail : « les données à comparer ressemblent plus à un catalogue qu'à un système logique » reconnaît Roger Holmes. Le rôle du chercheur est de perfectionner le langage spécifique de l'éducation comparée afin de le rendre « interculturel ». La présente enquête, qui fait apparaître les points litigieux, constitue une première étape.

ESPAGNE **GARCIA Y GARCIA** (*Matilde*). — *Las escuelas normales, formadoras de educadores* (Les écoles normales, formatrices d'éducateurs). — In : *Educadores*, n° 56, janv.-févr. 1970, pp. 35-44.

Responsabilité des Ecoles normales en tant qu'institutions d'enseignement chargées par l'Etat et par l'Eglise de former les sujets à qui incombera la tâche de donner aux jeunes Espagnols une éducation patriotique, intellectuelle et morale.

ROUMANIE **SAMU** (*V.*). — *Anchetă în rândul pedagogilor de internate* (Enquête auprès des professeurs dans les internats). — *Revista de Pedagogie*, 18^e année, n° 9, sept. 1969, pp. 74-78.

L'enquête porte sur les motifs qui ont poussé ces professeurs vers la pédagogie. La conclusion principale est qu'il importe que ces professeurs soient passés par l'enseignement supérieur ou par des écoles normales et qu'avant de prendre leurs postes, ils aient pu bénéficier d'un stage pédagogique, ce qui n'est pas le cas pour la majorité d'entre eux.

UNION SOVIETIQUE

NIKOLAEV (I.N.). — Pedagogičeskaja praktika i formirovanie učitelja (La pratique pédagogique et la formation du maître). In : *Sovetskaja Pedagogika*, n° 12, déc. 1969, pp. 61-70.

A la recherche des voies nouvelles dans la formation des enseignants soviétiques. Le contenu et les formes des méthodes expérimentées par l'Institut Pédagogique d'Etat à Ivanovo. Tableau.

Méthodes

ETATS-UNIS

SPANLIND (Robert L.). — Personalized education in Southside School (L'enseignement personnalisé dans une école du Sud). — In : *The elementary school journal*, vol. 70, n° 4, janv. 1970, pp. 180-189, réf.

Le concept d'« enseignement personnalisé » recouvre les diverses tentatives qui visent à fournir des programmes sur mesure à chaque écolier. Les programmes de base sont conçus d'après les observations faites sur des enfants et des adolescents conformes à une moyenne.

Le premier problème qui se pose est de diagnostiquer les besoins spécifiques de l'enfant puis de prescrire les méthodes les mieux adaptées à son cas. Le second réside dans la concession à l'élève d'une plus grande part de liberté donc de responsabilité (« decision-making »). Ainsi à l'école de Southside, chaque élève planifie lui-même sa journée de classe. Il peut également choisir le sujet de ses travaux personnels (« projects ») bien qu'une liste de suggestions lui soit fournie. Les enfants peuvent manipuler pendant les travaux pratiques tout un matériel audiovisuel (disques, bandes magnétiques, projecteurs...).

L'apprentissage de la liberté et de la responsabilité constitue le fondement du programme expérimental de Southside qui veut allier la connaissance à l'efficacité de la mise en application du savoir.

FRANCE

Autodiscipline, autogestion et coopération scolaire. — Paris, Office Central de coopération à l'école, 1969, 36 p. (Supplément au n° 131-132, oct.-nov.-déc. 1969 de la « Revue de la coopération scolaire »).

L'Office central de la coopération à l'école publie, dans cette brochure, le rapport présenté au XXII^e Congrès de l'O.C.C.E. (Dijon, 16 octobre 1969), par M. J. Hingray. L'auteur démontre qu'autodiscipline et autogestion n'ont de sens que dans une perspective de coopération globale, faute de quoi elles mènent au désordre, à la perte de temps et se soldent par un échec.

Mais seule une profonde réforme des structures (pédagogie, vie scolaire, programmes, examens) et de la formation des maîtres permettra d'instaurer véritablement l'autodiscipline et l'autogestion dans les établissements scolaires.

La non-directivité. — In : Les Amis de Sèvres, n° 1, 1970, 54 p.

Qu'est-ce que la non-directivité ? En quoi met-elle en cause la manière « traditionnelle » d'enseigner ? En quoi l'autonomie de l'élève favorise-t-elle l'acquisition des connaissances, et comment s'effectue leur transmission ? Beaucoup d'enseignants s'interrogent et seraient tentés d'en faire l'expérience. Ce numéro spécial des « Amis de Sèvres » propose un certain nombre de matériaux pour une réflexion pédagogique ; l'enseignant n'y trouvera pas un plaidoyer, mais une approche sincère et lucide, soucieuse de lever les équivoques et de dissiper les ignorances. S'interroger sur l'enseignement directif ou non-directif, c'est être au cœur du problème de la relation pédagogique. A. de Peretti écrit, à ce propos : « la non-directivité n'est pas une systématique pour quelques-uns, mais une problématique pour tous les enseignants : elle pose des questions que chacun doit résoudre, à sa façon, différemment selon ses besoins, et selon ceux des enseignés, en fonction de l'état et de la plasticité d'évolution qui caractérisent les structures institutionnelles où le projet pédagogique s'insère ».

ROUMANIE

CONSTANTINESCU (E.), STANESCU (N.). — Folosirea metodei modelarū în procesul de învățământ (L'emploi de la méthode des modèles dans le processus d'enseignement). — In : Revista de Pedagogie, 18^e année, nos 7-8, juil.-août 1969, pp. 170-179.

Les auteurs soulignent la valeur de la méthode des modèles en tant que méthode d'enseignement et en tant que méthode d'investigation scientifique. L'on présente quelques exemples montrant la façon dont la méthode peut être utilisée comme méthode d'enseignement et comme méthode de structuration des connaissances dans les programmes et les manuels.

Technologie de l'éducation

GRANDE-BRETAGNE

GIBB (Georges). — CCTV some guide lines for the future use of videotapes in professional training (Télévision en circuit fermé : quelques indications sur le futur usage des magnétoscopes dans la formation des professeurs). — In : Education for teaching, printemps 1970, pp. 51-56.

Le professeur Gibb a dirigé une expérience au Centre de recherche sur la télévision de l'Université de Leeds dont le but était d'éprouver l'efficacité des commentaires pédagogiques adaptés à des vidéo-enregistrements de leçons pris « en situation » (dans une classe normale) pour éclairer les élèves professeurs d'une part sur les techniques d'enseignement, d'autre part sur la structure et le contenu d'une leçon, en l'occurrence de langue vivante.

Le professeur suggère que les Collèges de pédagogie se groupent afin d'utiliser des « unités mobiles » de télévision en circuit fermé permettant ainsi de réaliser des économies et de provoquer une collaboration fructueuse. Si une série d'émissions se révèle très bonne elle pourra être distribuée à tous les Collèges.

PAYS-BAS

Filmpedagogische opleiding (Formation pour la branche : pédagogie du film). — In : Documentatieblad, n° 2, 1970, p. 67.

Au cours de l'année 1970, des cours auront lieu dans diverses villes, pour des instituteurs, professeurs, moniteurs étudiants des académies sociales et pédagogiques

pour leur apprendre à exploiter les possibilités pédagogiques du film et de la télévision.

ROUMANIE

GHEORGHIU (A.). — Rolul masinilor didactice de instruire si examinare in modernizarea învățământului (Le rôle des machines à enseigner dans la modernisation de l'enseignement). — In : Revista de Pedagogie, 18^e année, n° 10, oct. 1969, pp. 11-21.

Tout en relevant l'importance de l'activité indépendante des élèves dans le processus d'instruction, on y présente les solutions techniques obtenues avec l'aide des machines à enseigner ; ces machines sont étudiées et classées selon plusieurs points de vue. L'on examine enfin les machines à corriger, en précisant la place qu'elles occupent dans l'ensemble des moyens d'enseignement.

SUEDE

REMGARD (A.). — Hjälpmedlens användning i historieundervisningen på gymnasiet och i fackskolan (L'utilisation des moyens d'enseignement dans l'enseignement de l'histoire au lycée). — In : Metodik, 1969, pp. 62-65.

Les moyens d'enseignement sont-ils devenus une fin en soi ? La multiplication des divers moyens. Les images. Le magnétophone. Le projecteur. La préparation de l'enseignement à la lumière des nouvelles possibilités.

TCHÉCOSLOVAQUIE

BAJCSY (Julius). — Vyuzite cislicoveho pocitaca MSP-2a pri programovanom vyučovaní (L'utilisation du calculateur MSP-2a dans l'enseignement programmé). — In : Jednotna škola, XXI-10, déc. 1969, pp. 906-911.

Les premières expériences faites avec le calculateur MSP-2a de fabrication tchécoslovaque. Le programme fut spécialement conçu pour le calculateur. L'auteur explique l'application pratique du programme et essaie d'évaluer les possibilités de l'emploi de l'appareil MSP-2a dans l'enseignement.

JANUS (H.). — Uzavretý televízny okruh na pfuk v trnave (Un réseau autonome de télévision scolaire à la Faculté de pédagogie de Trnava). — In : Jednotna škola, XXI-9, nov. 1969, pp. 854-856.

Un projet original de la télévision scolaire, permettant aux futurs enseignants de suivre sur les écrans le déroulement des classes complète les stages obligatoires dans les écoles.

D'autres programmes spéciaux sont également émis dans ce réseau fermé.

Contrôle des connaissances - Examens - Docimologie

ARGENTINE

MONTEAVARO (H. de) et RASMUSSEN de LOHR (Sara). — Subjetividad en la calificación docente (Subjectivité de la notation des enseignants). — In : Revista de Educacion, n° 24, 1969, pp. 60-69.

Recherche effectuée par deux enseignants de la province de Buenos Aires sur la subjectivité de la notation. Les rédactions d'élèves d'une classe de 4^e (école primaire) servirent d'éléments de base. On obtint les conclusions suivantes : 1) la sub-

jectivité est une condition naturelle du maître ; 2) un maître ne note pas de la même façon à quatre mois d'intervalle.

BELGIQUE **VOETS (J.-P.). — Les examens universitaires.** — In : Universitas Belgica, communication n° 45, 30 sept. 1969, pp. 14-31.

Après avoir examiné les usages ayant cours, les divers moyens d'apprécier la valeur et les connaissances d'un étudiant, et enfin les résultats des examens, l'auteur conclut que les études universitaires sont mal organisées et les conditions dans lesquelles l'étudiant travaille sont déplorables. La comparaison entre les résultats obtenus au premier cycle et ceux du second cycle semble indiquer que ce n'est que lorsque l'étudiant prend une part active à sa propre formation qu'on peut le mieux évaluer ses connaissances et sa personnalité. On pourrait l'habituer à soutenir des mémoires.

FRANCE **L'appréciation des résultats à l'école primaire.** — Lille, Annales du Centre régional de documentation pédagogique, 1969, 104 p.

Les 16^e journées d'études franco-belges ont rassemblé à Saint-Hubert, en avril 1969, une centaine d'inspecteurs, de directeurs d'administration et d'écoles normales, représentant la Belgique, la Grande-Bretagne et la France. Les orateurs ont essayé tour à tour de répondre à la question : « L'appréciation des résultats à l'école primaire : où allons-nous ? » La diversité des interventions a permis une très intéressante confrontation entre les objectifs et les moyens de l'appréciation des résultats, et, à travers eux, de poser — quel que soit le pays concerné — le problème des finalités et des méthodes de l'éducation.

BOURDIEU (P.) et SAINT-MARTIN (M. de). — L'excellence scolaire. In : Annales — Economies, sociétés, civilisations — n° 1, janv.-fév. 1970, pp. 147-175.

L'excellence scolaire et les valeurs du système d'enseignement français : les auteurs analysent les facteurs sociaux de l'excellence scolaire, les contradictions du système des valeurs scolaires, les valeurs « dominantes » et les valeurs « dominées ».

Les conclusions de cette étude amèneront les éducateurs à approfondir leur réflexion vis-à-vis des normes universitaires (sélection des étudiants, cooptation des enseignants, production de cours, de thèses et même de travaux à prétention scientifique).

PAYS-BAS **STRUYK (J.-L.). — Schoolonderzoek (L'examen par l'école au cours de la dernière année aux écoles secondaires).** — In : Documentatieblad, n° 2, 1970, p. 62.

On propose de diviser l'examen final des écoles secondaires en deux : a) une épreuve nationale concernant la matière de base ; b) un jugement de l'école sur les autres résultats que l'élève a atteints. Le processus de l'examen au cours de la dernière année créera les possibilités d'un renouveau didactique.

SUEDE **HENRICSON (S.E.). — Svart att na objektivitet i de centrala proven (Il est difficile de rendre les épreuves nationales objectives).** — In : Skolvärlden, n° 10, 20 mars 1970, pp. 18-19.

Les épreuves données sur le plan national à différents niveaux d'enseignement. Comment construire une épreuve. L'examen préalable par des experts et par un groupe d'essai. L'enregistrement sur magnétophone des épreuves de compréhension de langues. Le recours aux ordinateurs.

TCHECOSLOVAQUIE

ROSINA (Jozef). — *Hodnotenie a klasifikacia zlakov ako motivacné činitede* (L'appréciation et la notation du travail des élèves-facteurs de motivation). — In : *Jednotna skola*. XXI-9, nov. 1969, pp. 814-826.

La fonction du jugement et de la notation. Leurs rapports avec les motivations du travail de l'élève, l'intérêt qu'il a pour la matière. La probité de la notation. L'influence de la notation positive ou négative sur l'élève.

Echecs scolaires

ARGENTINE

STILLO (Pedro José). — *Causas humanas en el fracaso escolar* (Facteurs humains de l'échec scolaire). — In : *Revista de Educación*, n° 24, 1969, pp. 56-60.

Deux facteurs entrent en ligne de compte. D'une part, le facteur biologique : déséquilibre et émotivité liés à la puberté. D'autre part, le manque de compréhension des adultes qui, trop souvent, punissent au lieu d'orienter.

Tout cela pourrait se résoudre si l'école remplissait sa fonction d'assistance, en guidant à la fois les élèves et leurs parents.

ITALIE

CIVES (Giacomo). — *Appunti per un piano di compensazione nella scuola* (Notes pour un programme de compensation à l'école). — In : *Scuola di base*, n° 5, 1969, pp. 33 à 47.

La misère, la dépression économique, l'insécurité sociale sont les causes principales de l'insuccès scolaire : l'auteur propose des moyens pour aider ces enfants. A commencer par la nécessité qui s'impose de dépasser les préjugés, de procéder à la fois à l'individualisation et à une socialisation plus générale. Les conseils pratiques sont nombreux.

GIOBERTI (Rina). — *Metodi educativi e mezzi per un programma scolastico di compensazione* (Méthodes éducatives et moyens dans le cadre d'un programme scolaire de compensation). — In : *Scuola di base*, n° 5, 1969, pp. 63 à 71.

Quelles sont les méthodes scolaires à préférer dans les rapports avec des enfants issus de milieux diminués socialement et les valeurs à promouvoir en premier.

MARLON (Paolo). — *Preparazione degli insegnanti per una programma di compensazione* (Préparation des enseignants pour un programme de compensation). — In : *Scuola di base*, n° 5, 1969, pp. 47 à 62.

Réflexions sur les méthodes à utiliser pour former les enseignants, en particulier pour développer sa disponibilité et son ouverture devant les difficultés spécifiques.

PAYS-BAS

DOORNBOS (K.). — **Slotsom : zittenblyven afschaffen** (Conclusion : supprimer le redoublement). — In : *Documentatieblad*, n° 12, 1969, p. 531.

Le nombre de redoublements depuis 1945 serait de plus de 2.000.000. 25 à 50 % des élèves quittent l'école sans diplôme. On ne résoudra ce problème qu'en dissociant les matières du programme de la durée des cours. Proposition d'un système de « blocs » qui peuvent être modifiés selon les capacités des élèves. Les diplômes devraient être remplacés par des certificats avec des indications concernant le niveau que l'élève a atteint par branche.

Psycho-pédagogie

GRANDE-BRETAGNE

COPE (Edith). — **Discussions with college and school staff on the subject of « school practice »** (Discussions de pédagogues des écoles et des « colléges » au sujet de la pratique pédagogique). — In : *Education for teaching*, printemps 70, n° 81, pp. 30-37.

Trente quatre pédagogues divisés en petits groupes se sont donné pour tâche de définir les objectifs de la pédagogie pratique afin de savoir quelle sorte d'aide et de conseils doit être fournie aux élèves-maîtres et comment l'étudiant peut appliquer ses connaissances théoriques à des situations concrètes.

Il faudrait rendre les rapports entre les directeurs et les stagiaires plus confiants car ces derniers n'osent pas souvent poser des questions par crainte de montrer leur incompetence. Les relations entre enseignants et stagiaires sont également délicates. L'introduction d'un élément étranger à la classe crée une certaine perturbation et par ailleurs les professeurs n'aiment guère partager l'affection et l'admiration de leurs élèves. Mais ces obstacles sont généralement surmontés.

WRAGG (E.C.). — **Interaction analysis as a feedback system for student teachers** (L'analyse des influences réciproques comme moyen de perfectionnement des élèves professeurs). — In : *Education for teaching*, printemps 1970, pp. 38-47.

Beaucoup d'enseignants ont une méthode fixe et des habitudes d'enseignement qu'ils ne modifient guère au cours de leur carrière même s'ils bénéficient d'un recyclage. Quant aux élèves-professeurs bien qu'ils rejettent consciemment certains aspects de l'enseignement qu'ils ont reçu et désirent changer les méthodes en conséquence ils peuvent rarement le mettre en pratique lorsqu'ils se trouvent dans une classe confrontés avec un large groupe d'enfants. La pression de la tradition est très forte et de plus le jeune professeur n'est guère en mesure de s'observer lui-même et d'analyser son comportement dans l'action.

Des recherches ont été entreprises pour aider le débutant à « se connaître » professionnellement et par conséquent à acquérir une maîtrise de son attitude. Ces recherches ont porté sur l'observation et l'évaluation de l'influence réciproque du maître et des élèves dans la classe. L'auteur présente brièvement l'historique de ces recherches, puis décrit le système Flanders d'analyse des interactions dont l'application est beaucoup plus pertinente au niveau secondaire que dans les écoles primaires.

PAYS-BAS

HOOFMAN (P.). — **Kleuter tot veel meer in staat dan men aanvankelyk meende** (Les capacités des petits enfants sont beaucoup plus grandes qu'on ne le pensait autrefois). — In : *Onderwys en Opvoeding*, n° 12, 1969, p. 253.

Conditions pour intégrer la maternelle dans l'éducation : a) l'âge de la scolarité doit commencer avant 5 ans (c'est chez les petits enfants que se forment les barrières les plus difficiles qui empêchent la démocratisation de l'enseignement) ; b) meilleure formation des institutrices ; c) enseignement individuel ; d) nouveau matériel scolaire, y compris les moyens audiovisuels ; e) participation des parents.

Het gebruik van schooltoetsen : onderzoek-project RITP (L'emploi des tests scolaires : projet pour une expérimentation qui sera réalisée par l'Institut de recherche pour la psychologie appliquée, Université d'Amsterdam) et la Fondation pour la recherche concernant l'enseignement). — In : Documentatieblad, n° 1, 1970, p. 6.

Le « test scolaire » consiste en quatre questions à option pour les branches : calcul, langue et connaissance générale, posées annuellement à 12.000 élèves à Amsterdam et 18.000 en dehors. L'expérimentation veut apprécier l'influence du test sur l'enseignement.

ROUMANIE

GHIONULIAN (L.), FRANCULESCU (M.). — Formarea reprezentărilor spațiale elevu claselor I-N prin lecțiile de desen după natură (Formation des représentations spatiales chez les élèves des classes primaires au moyen de leçons de dessin d'après nature). — In : Revista de Pedagogie, 18^e année, n° 10, oct. 1969, pp. 60-67.

Vers l'âge de 9-10 ans les enfants sont capables de comprendre et de représenter en dessin la 3^e dimension et de saisir les déformations causées par la perspective. C'est ce qui ressort d'une expérience effectuée par les auteurs. La généralisation de l'enseignement du dessin par des professeurs spécialisés, dès l'école primaire, permettrait à l'enfant de saisir la représentation spatiale, ce qui contribuerait au développement de sa pensée et à son développement psychique général.

TCHÉCOSLOVAQUIE

KLINDOVA (L'uba). — Niektoré psychologické problémy nadania vo svetle majnovsich vyzkumov (Certains problèmes psychologiques concernant les aptitudes à la lumière des recherches les plus récentes). — In : Jednotna škola, XXII-2, fév. 1970, pp. 145-157.

La notion de l'aptitude et son essence. Le développement des aptitudes. La question de la constance des aptitudes et des possibilités de les influencer. Les facteurs d'épanouissement des aptitudes : les motivations. Le développement du langage. Les possibilités et les occasions d'apprendre.

UNION SOVIÉTIQUE

ANTONOV (A.F.). — O pedagogičeskikh osnovah normirovanija truda ucascihsja (A propos des principes pédagogiques de l'établissement des normes pour le travail des élèves). — In : Srednee Special'noe Obrazovanie, n° 10, oct. 1969, pp. 25-29.

Les motifs de l'élaboration de ces normes. Les facteurs techniques et pédagogiques qui doivent être pris en considération lors de l'établissement des normes.

GONCAROV (N.K.). — Vsestoronnee razvitie licnosti i škola (Le développement multilatéral de la personnalité à l'école). — In : Sovetskaja Pedagogika, n° 1, janv. 1970, pp. 70-86.

L'évolution historique des conceptions sur le développement harmonieux de la personnalité de l'enfant. L'importance actuelle de cette question dans l'enseignement soviétique.

LIHACEV (B.T.). — Social'no-pedagogičeskie zavisimosti i ih rol'v processe vospitanija (Les rapports socio-pédagogiques et leur rôle dans le processus de l'éducation). — In : *Sovetskaja Pedagogika*, n° 11, nov. 1969, pp. 78-88.

La complexité des relations dans la collectivité des enfants. Les phases de transition d'un niveau de relation à l'autre. La régularité de ces phases de transition et leur exploitation à des fins pédagogiques.

MARKOVA (A.K.). — Ovladenie slogovym sostavom slova v rannem vozraste (L'assimilation de la composition syllabique du mot dans la première enfance). — In : *Voprosy Psihologii*, n° 5, sept.-oct. 1969, pp. 118-125.

Observations effectuées chez des enfants de l'âge de 8 mois à 2 ans. La structure syllabique de l'évolution de la faculté de parler.

SMIRNOV (A.A.). — Formirovanie priemov logičeskogo zapominanija u detej doskol'nogo vozrasta i mladših škol'nikov (La formation des procédés de la mémorisation logique chez les enfants d'âge pré-scolaire et chez des élèves de classes primaires élémentaires). — In : *Voprosy Psihologii*, n° 5, sept.-oct. 1969, pp. 90-100.

Compte rendu de trois expériences organisées à ce sujet. L'applicabilité des résultats au processus de l'enseignement.

VOLKOV (I.P.). — Razvitie samostojateľnosti i tvorčestva škol'nikov (Le développement de l'indépendance et de la créativité chez les élèves). — In : *Sovetskaja Pedagogika*, n° 12, déc. 1969, pp. 54-60.

Les aspects théoriques et pratiques du problème. Les étapes successives du développement du goût du travail indépendant et de l'initiative créatrice chez les élèves des classes secondaires.

Recherche pédagogique

FRANCE **LEFER (P.), QUERETTE (M.), SPINDLER (J.-P.). — Aperçu sur les moyens consacrés aux recherches en sciences sociales et humaines en France.** Quelques données sur les pays étrangers. — In : *Le Progrès scientifique*, n° 136, déc. 1969, pp. 2 à 13.

Moyens mis à la disposition des centres de recherches dans le domaine des sciences sociales et humaines : — secteur universitaire et para-universitaire (nombre de centres, effectifs des chercheurs, effectifs de personnel auxiliaire, stagiaires) — autres secteurs (organismes publics, institutions privées sans but lucratif, entreprises privées), — délégation générale à la recherche scientifique.

Quelques données sur les pays étrangers permettent de confronter les recherches entreprises et les ressources qui leur sont consacrées, notamment au niveau du financement de ces recherches par les gouvernements.

UNION SOVIETIQUE **AZAROV (Ju. P.). — Pedagogičeskoe iskusstvo i ego problemy** (L'art pédagogique et ses problèmes). — In : *Sovetskaja Pedagogika*, n° 11, 1969, pp. 128-137.

La différence essentielle entre l'art pédagogique et les autres arts réside dans le fait que dans l'art pédagogique le soi-disant objet de l'action se présente toujours dans le rôle du sujet du processus pédagogique. La notion d' « art pédagogique » reflète l'action réciproque des adultes et des enfants, dans laquelle les pédagogues, se servant de leurs connaissances et de leur maîtrise, créent les conditions optimales du développement harmonieux des enfants.

Les principes classiques de l'activité pédagogique sont les suivants : le principe de l'utilité, de l'esthétique, du rapport avec la science, celui de la mesure et de l'économie, etc... Le principe de l'utilité exige la prise en considération des particularités individuelles de l'enfant et des conditions de son développement. On considère comme esthétique dans l'activité pédagogique, ce qui est moral par son contenu et ce qui procure une satisfaction, de la joie et du plaisir aux adultes et aux enfants par sa forme. L'art sans connaissances scientifiques est une profanation. La maîtrise ne vient qu'à l'homme savant. Et plus les connaissances sont profondes, plus il existe des chances d'assimiler le véritable art de l'éducation. En ce qui concerne le principe de l'économie des forces, l'aide des méthodes de la psychologie sociale, le maître doit pouvoir s'orienter dans la structure d'une collectivité, établir la typologie d'un groupe, la hiérarchie d'autorité des membres d'une collectivité, etc... La mesure est une des catégories les plus importantes de l'art pédagogique, car n'importe quel moyen pédagogique peut donner dans la pratique un résultat positif ou un résultat négatif. On sait bien que même les moyens et les méthodes les plus humains (confiance, affection), qui ne sont pas contrôlés par d'autres moyens (exigence et sévérité), conduisent inévitablement aux résultats opposés. Les pédagogues et les chercheurs devraient s'associer pour analyser les problèmes de l'art pédagogique, pour élaborer des travaux tels que « Les principes de l'art pédagogique », des manuels traitant des questions pédagogiques, des films didactométhodiques sur les procédés et les techniques des activités pédagogiques, ainsi que des films montrant de vrais maîtres dans leur classe.

VENEZUELA

TOGORES (Alejandro). — *Investigación educacional* (Recherche pédagogique). — In : Boletín del Instituto Pedagógico, n° 1, janv. 1970, pp. 21-24.

La recherche pédagogique, dans ses différents secteurs, doit connaître et utiliser les techniques des autres sciences, mettant ainsi en évidence le caractère inter-disciplinaire, non seulement de la recherche, mais de l'éducation toute entière.

YOUgoslavie

BOGDANOVIC (Dr. Milos). — *Problemi naučno istraživačkog rada u uslovima integracionih procesa na univerzitetu* (Le problème de la recherche scientifique dans le processus d'intégration à l'université). — In : Univerzitet Danas, n° 7-8, 1969.

L'intégration et le rôle de la recherche scientifique dans l'université. La fonction de l'université dans l'instruction et le travail des cadres scientifiques. Organisation des Instituts scientifiques dans le cadre de l'université. Productivité de la recherche. Effets et valorisation des travaux scientifiques.

Sociologie de l'éducation

ESPAGNE

DIEZ HOCHLEITNER. — *La educación es un servicio público* (L'éducation est un service public). — In : Servicio, n° 1106, 12 janv. 1970, pp. 4 et 5 et p. 19.

L'éducation est un service public. Il ne peut y avoir monopole de personne en ce domaine.

Les professeurs doivent être de plus en plus des orienteurs. Les examens, sous leur forme traditionnelle, doivent être supprimés. Les grandes crises de l'éducation ont toujours coïncidé avec les mutations profondes de la société. Les réponses à cette crise ne peuvent être en aucune façon, le fait exclusif de l'Etat, et encore moins d'un seul ministère.

ETATS-UNIS

HENDERSON (Algo D.). — Social change and educating for the professions (L'évolution sociale et l'enseignement supérieur professionnel). — In : *School and Society*, vol. 98, n° 2323, fév. 1970, pp. 92-98.

Les services rendus par les « cadres » à la société sont ceux qui lui permettent de progresser dans le domaine de la santé, de l'éducation, de l'industrie, de l'agriculture, des transports, etc... En période d'évolution sociale rapide la formation de ces cadres doit être rénovée. L'interdisciplinarité devient indispensable mais jusqu'à présent les programmes à disciplines multiples ne conduisent généralement pas à des diplômes (licences, maîtrises). Cependant, l'étudiant doit souvent être spécialisé dans deux sujets différents, par exemple : biologie et « engeneering », médecine et législation, sciences des communications, etc. De nombreux Instituts de recherche ont déjà organisé des programmes d'études qui ne tiennent pas compte du cloisonnement entre facultés et « départements ». La médecine devient également une pratique de groupe qui réunit des spécialistes, des secrétaires, des assistants médicaux, des techniciens de laboratoire. Le médecin de famille est appelé à disparaître.

La conséquence des transformations sociales est que les grandes écoles et facultés ne pourront plus se contenter de fournir au futur légiste, docteur ou ingénieur un programme monolithique.

FRANCE

L'information. — In : *Economie et Humanisme*, n° 192, mars-avril 1970, 108 p.

Objectivité de l'information, droit à l'information, aliénation de l'information, explosion de l'information : tels sont les têtes de chapitre de ce numéro spécial. Face à la masse inextricable des informations, l'homme moderne devrait pouvoir exercer, au moins, un choix fondé sur l'analyse et la critique. Le peut-il ? L'information n'est jamais objective, elle est diffusée de manière sélective, elle est marée et tantôt submerge tantôt fait cruellement défaut, ou encore se mue en ce qu'il est convenu d'appeler la « contre-information ». Comment s'y retrouver ? Comment l'utiliser ? Comment s'en défendre et pourquoi ? L'éducateur est au premier chef intéressé par ces questions ; il trouvera, dans ce numéro spécial, matière à réflexion.

La vie sociale dans les nouveaux ensembles d'habitation. — In : *Informations sociales*, n° 1-2, 1970, 144 p.

Peut-on faire un bilan des réalisations existantes dans l'environnement du logement, un bilan des équipements collectifs, — socio-culturels notamment — ? Dans quelle mesure cet environnement, ces équipements sont-ils utilisés et donnent-ils satisfaction aux occupants des logements ? Pour contribuer à développer la vie sociale dans les nouveaux ensembles d'habitation, quelles conditions conviendrait-il de remplir, quels moyens faudrait-il mettre en œuvre ? Le Centre d'études des équipements résidentiels, sous l'égide du ministère de l'Équipement et du Logement, a tenté une approche de ce problème. On lira notamment, pp. 38 à 45, le « secteur scolaire ». La

surcharge des écoles maternelles, le problème des relations parents-enseignants, l'orientation des élèves à l'issue des C.E.S., l'isolement de l'école et la sous-utilisation des équipements scolaires sont mis en lumière. Une évolution semble se dessiner lentement, en faveur d'un regroupement dans un même lieu des trois unités pédagogiques : maternelle, primaire-filles et primaire-garçons ; la localisation d'établissements scolaires secondaires et techniques à proximité des grands ensembles sera dans l'avenir sans doute plus fréquente.

ROUMANIE

BADINA (O.), MAHLER (F.). — Considerații sociologice en privirea la procesul integrării tineretului (Considérations sociologiques concernant le processus d'intégration des jeunes). — In : Revista de Pedagogie, 18^e année, n° 7-8, juil.-août 1969, pp. 143-149.

Analyse de certains aspects sociologiques des modifications se produisant dans le processus d'intégration des jeunes, par suite de la mobilité sociale, économique, technique du monde contemporain. Nécessité d'approfondir le caractère polyvalent de la notion d'intégration (professionnelle, culturelle, civique, etc...) en tant que processus ininterrompu et partie organique de l'éducation permanente.

Planification

AFRIQUE

Education rurale. — In : Perspectives de l'éducation, n° 2, 1969, pp. 7-57.

Ce numéro spécial consacré à l'éducation rurale comprend deux parties : 1) grands problèmes : l'éducation dans un contexte rural ; 2) formules et solutions pédagogiques : la théorie de l'éducation rurale mise en application.

Dans de nombreux pays et plus particulièrement ceux du Tiers Monde, le développement national est lié au développement rural ; il s'agit donc pour ces pays de mettre en place un enseignement primaire adapté aux besoins du milieu et en même temps orienté vers l'avenir et conçu dans une perspective mondiale. Tel est le problème exposé par M.-P. Catala dans un article intitulé « Education et développement rural ». M. Marshall Wolfe étudie les difficultés présentées par l'intégration de l'enfant dans une société en pleine mutation tandis que J. Ader examine les différentes notions et réalités que recouvre le terme de « ruralisation » apparu récemment dans le vocabulaire des pédagogues et appliqué à différentes expériences.

Le problème crucial pour le Tiers Monde, abordé par M. Vershuys, est celui de l'alphabétisation des adultes, dont le développement en zone rurale doit contribuer à promouvoir une agriculture moderne fondée sur des principes scientifiques et économiques.

Ensuite sont relatées quelques expériences d'éducation rurale :

- la formation des instituteurs ruraux aux Philippines : les efforts d'orientation rurale portent sur quatre secteurs du programme de formation des instituteurs : études théoriques intéressant l'enseignement en milieu rural ; activités scolaires destinées à préparer les maîtres à exercer dans les écoles rurales ; activités périscolaires visant au même but ; stage pédagogique d'application ;
- la réorganisation du système d'enseignement primaire au Soudan : les recherches entreprises pour mieux adapter l'enseignement primaire aux réalités locales et en améliorer la qualité ont été confiées à certains professeurs autorisés à consacrer 1/3 de leur temps à l'expérimentation de nouveaux programmes et à la rédaction

de manuels et livres du maître : ce système qui a nécessité un accroissement de l'effectif du corps enseignant, semble néanmoins préférable à l'emploi de spécialistes ;

- l'organisation d'une école rurale à maître unique : un plan est proposé qui tient compte de différents objectifs ; l'établissement doit à la fois assurer l'instruction des enfants et fournir un centre social aux adultes avec des cours de vulgarisation, d'enseignement ménager... Il doit jouer un rôle essentiel dans le mouvement actuel en faveur de la « ruralisation », en donnant aux enfants une solide instruction primaire et en leur apprenant à dominer leur environnement.

FRANCE **HETMAN (F.). — The language of forecasting** (Le langage de la prévision). — *Futuribles*. S.E.D.E.I.S., 1969, 540 p.

Ce dictionnaire, français et anglais, s'efforce de relever, d'une manière analytique et systématique, les principaux éléments de la « recherche prévisionnelle ». Il réunit 268 articles, dont chacun comporte une ou plusieurs références bibliographiques relatives aux deux dernières décennies. C'est un instrument de travail indispensable à quiconque veut faire le point des activités prévisionnelles car il permet de détecter dans leur foisonnement récent, les traits et les principes susceptibles de satisfaire aux exigences théoriques et de permettre des applications pratiques.

PAYS-BAS **CORTE (E. de). — Formulering van leerdoelstellingen : een actueel didactisch probleem** (Un problème didactique actuel : la formulation des différents objectifs didactiques). — In : *Onderwys en Opvoeding*, n° 12, 1969, p. 261.

Formuler les objectifs de l'enseignement veut dire : décrire a) les comportements qu'on attend de l'élève ; b) les matières auxquelles l'élève doit appliquer ces comportements ; c) les conditions sous lesquelles l'élève atteint les objectifs. Objectifs veut dire résultats de l'enseignement ; il est impossible de prévoir tous les résultats. La formulation des buts de l'enseignement ne doit pas porter atteinte à la liberté didactique.

CDU 372.88
MAR

MAREUIL (André). — *Quelques réflexions sur la formation littéraire de la jeunesse.* — In : Revue Française de Pédagogie, n° 12, juillet-août-septembre 1970, p. 5.

Malgré le nombre insuffisant d'enquêtes sur les processus de la formation littéraire, les rôles assignés aux professeurs de français devront certainement être élargis. Ils resteront certes les médiateurs vers les grandes œuvres, en trouvant des formules laissant les élèves moins passifs qu'autrefois. Ils devront aussi apprendre à leurs élèves à comprendre le temps présent, à l'analyser, à le conceptualiser ; d'une façon générale, les rendre aptes à affronter l'avenir. Point particulier mais majeur, l'initiation à l'usage des bibliothèques devra être rendu méthodique et rigoureux.

CDU 374.7
ROU

ROUX (Bernard). — *L'éducation permanente.* — In : Revue Française de Pédagogie, n° 12, juillet-août-septembre 1970, p. 18.

La formation permanente, impératif de civilisation, constitue un nouvel art de vivre : savoir résister au temps. Elle repose sur une dialectique du continu et du discontinu, et sa concrétisation exige une guerre de mouvement. Il appartiendrait à un grand ministère de l'Éducation nationale regroupant toutes les responsabilités éducatives, actuellement dispersées, de mettre en jeu au service de la nation et sous son contrôle, l'ensemble des moyens nécessaires à cette « science ».

CDU 37.014.242
CHA

CHAMBARD (Lucette). — *Opération « Jeunes maîtres » France-Québec (1969-1970)*. — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 12, juillet-août-septembre 1970, p. 28.

Premier bilan d'une expérience pédagogique originale d'échange d'instituteurs français qui enseignent depuis la rentrée 1969 dans les écoles du Québec, et réciproquement. Cette initiative, dont le centre franco-québécois est chargé de suivre le déroulement, permet de comparer l'organisation, l'esprit et les méthodes de l'enseignement dans deux pays francophones.

UDC 372.88
MAR

MAREUIL (André). — *Some thoughts about the literary training of young people*. — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 12, July-August-September 1970, p. 5.

In spite of the shortage of surveys on the literary training, the parts devoted to the teachers of French is obviously going to be enlarged. They still will show the way to the masterpieces, with formulas which will enable the pupils to be less passive than formerly. They will have also to help their pupils in the understanding of the present time, its analysis and its conveying into concepts; more generally, they will have to enable their pupils to face the future. One peculiar but major point is to initiate the pupils in the use of libraries, with method and accuracy.

UDC 374.7
ROU

ROUX (Bernard). — *Further education*. — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 12, July-August-September 1970, p. 18.

Further training, as an imperative of our civilization, is a new art of living : the ability of facing the time. It is based on dialectics of continuity and discontinuity. Practically, it requires a war of movement. An enlarged Ministry of Education, covering all the education responsibilities, which are not united at present, would have to promote, in the interest of the nation and under its supervision, all the appropriate means for this « science ».

UDC 37.014.242
CHA

CHAMBARD (Lucette). — *Operation « young teachers » France-Quebec (1969-1970)*. — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 12, July-August-September 1970, p. 28.

First results of an original pedagogical experiment consisting in an exchange of French teachers who have been teaching from the beginning of the 1969-1970 school year in Quebec schools and vice-versa. This experiment, in charge of the « Centre franco-quebecois », allows a comparison between the organization, the spirit and the methods of education in two French speaking countries.

CDU 372.88
MAR

MAREUIL (André). — *Algunas reflexiones sobre la formación literaria de la juventud.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 12, julio-agosto-septiembre 1970, p. 5.

A pesar del número insuficiente de encuestas sobre el desarrollo de la formación literaria, es cierto que los papeles atribuidos a los profesores de francés tendrán que ser desarrollados. Desde luego seguirán siendo los mediadores hacia las grandes obras encontrando formulas que dejarán a los alumnos menos pasivos que antes. Tendrán también que enseñar a sus alumnos a entender el tiempo presente, a analizarle, a conceptualizarle, de una manera general hacerles aptos a enfrentar el porvenir. Punto, particular pero capital : la iniciación al uso de las bibliotecas tendrá que ser metódico y riguroso.

CDU 374.7
ROU

ROUX (Bernard). — *La educación permanente.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 12, julio-agosto-septiembre 1970, p. 18.

La formación permanente ,imperativo de civilización constituyere un arte nuevo de vivir : saber resistir al tiempo. Descansa en una dialectica del continuo y del discontinuo y su concretización exige una guerra de movimiento. Incumbiría a un gran Ministerio de Educación nacional reagrupando todas las responsabilidades educativas actualmente dispersadas, el poner en juego al servicio de la nación y bajo su control, el conjunto de los medios necesarios a esa ciencia.

CDU 37.014.242
CHA

CHAMBARD (Lucette). — *Operación « Jovenes maestros » Francia-Quebec (1969-1970)*. — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 12, julio-agosto-septiembre 1970, p. 28.

Primer balance de una experiencia pedagógica original de intercambio de maestros franceses que enseñan desde la reapertura de las clases de 1969 en escuelas de Quebec y reciprocamente. Esa iniciativa de la que el centro Francia-Quebec está encargado de seguir el desarrollo, permite comparar la organización, el espíritu y los métodos de la enseñanza en dos países francófonos.

УАК 372.88
МЕР

МАРЕУЛЬ (АНДРЕ). — *Nесколько размышлений по поводу литературного формирования молодежи*. — Из : *Ревю франсез де педагожи*, № 12, июль - - август-сентябрь 1970 г., стр. 5.

Несмотря на недостаточное количество анкет о литературном формировании, роль возложенная на профессоров французского языка должна быть расширена. Они, конечно, будут продолжать быть посредниками в изучении великих произведений, находя формулы, которые заставят учеников быть менее пассивными чем в прежние времена. Их задачей будет тоже учить учеников понять настоящее время, анализировать и познать и познать его ; сделать их в общих чертах способными встречать безбоязненно будущее. Особенной, но главной чертой является посвящение и пользование библиотек ; оно должно стать методичным и точным.

УАК 374.7

РУ

РУ (Бернар). — Перманентное образование. Из: Ревю франсез де педагожи, № 12, июль-август-сентябрь 1970, г., стр. 18.

Перманентное образование, требования цивилизации являются новым искусством жизни. Уметь соприродиться времени. Оно основано на диалектике, непрерывности и перерывности и его конкретизация требует войну движения. Большое министерство Народного Образования должно будет регруппировать все воспитательные ответственности, рассеянные в данное время. Совокупность нужных для этой « Науки » средств должна быть поставлена на службу нации и под ее контроль.

УАК 37.014. 242

ШАМ.

ШАМБАРД (Люсетт). — Действие « молодые преподаватели » франция - Квебек. 1969. — Из : Ревю франсе де педагожи, № 12, июль-август-сентябрь г., с.т.р. 28.

Первый итог оригинального педагогического опыта обмена французских преподавателей, которые преподают с начала школьного 1969 года в школах Квебека и взаимно. На франко-квебекский центр возложена обязанность следить за этим движением; она позволяет сравнить организации, дух и методы образования в двух франкофонских странах.

Les numéros de la Revue Française de Pédagogie sont en vente dans les centres régionaux et départementaux de documentation pédagogique

à

- 81 - **ALBI** - C.D.D.P., rue du Général-Giraud
- 61 - **ALENÇON** - C.D.D.P., Cité administrative
- 80 - **AMIENS** - C.R.D.P., 33, rue des Minimes
- 62 - **ARRAS** - C.D.D.P., 39, rue aux Ours
- 32 - **AUCH** - C.D.D.P., rue Boissy-d'Anglas
- 60 - **BEAUVAIS** - C.D.D.P., 22, avenue Victor-Hugo
- 25 - **BESANÇON** - C.R.D.P., 17, rue Renan
- 33 - **BORDEAUX** - C.R.D.P., 75, cours d'Alsace-Lorraine
- 29N - **BREST** - C.D.D.P., 108, rue Jean-Jaurès
- 14 - **CAEN** C.R.D.P., 21, rue du Moulin au Roy
- 08 - **CHARLEVILLE-MÉZIÈRES** - C.D.D.P., 18, rue Voltaire
- 63 - **CLERMONT-FERRAND** - C.R.D.P., 21, avenue Carnot
- 21 - **DIJON** C.R.D.P., Campus Universitaire de Montmuzard Bld Gabriel
- 38 - **GRENOBLE** - C.R.D.P., 11, rue Général-Champon
- 02 - **LAON** - C.D.D.P., rue Ferdinand Thuillard - Impasse de l'Eglise
- 72 - **LE MANS** - C.D.D.P., 31, rue des Maillets
- 59 - **LILLE** - C.R.D.P., 3, rue Jean-Bart
- 87 - **LIMOGES** - C.R.D.P., 44, cours Gay-Lussac
- 69 - **LYON** - C.R.D.P., 47, rue Philippe-de-Lassalle (4°)
- 13 - **MARSEILLE** - C.R.D.P., 55, rue Sylvabelle (6°)
- 82 - **MONTAUBAN** - C.D.D.P., 9, rue du Fort
- 34 - **MONTPELLIER** - C.R.D.P., allée de la Citadelle
- 54 - **NANCY** - C.R.D.P., 99, rue de Metz
- 58 - **NEVERS** - C.D.D.P., Ecole du Château
- 06 - **NICE** - C.R.D.P., 117, rue de France
- 30 - **NIMES** - C.D.D.P., 10, Grand'Rue
- 45 - **ORLÉANS** - C.R.D.P., 55, rue Notre Dame de Recouvrance
- 75 - **PARIS** - S.E.V.P.E.N., 13, rue du Four (6°)
- 66 - **PERPIGNAN** - C.D.D.P., 24, rue Emile Zola
- 86 - **POITIERS** - C.R.D.P., 6, rue Sainte-Catherine
- 51 - **REIMS** - C.R.D.P., 36, rue Boulard
- 35 - **RENNES** - C.R.D.P., 92, rue d'Antrain
- 76 - **ROUEN** - Saint-Clément - C.R.D.P., 92, rue Saint-Julien Cédex 2029
- SAINT-DENIS** (La Réunion) - C.D.D.P. - rue de la Victoire - B.P. n° 710
- 42 - **SAINT-ÉTIENNE** - C.D.D.P., 16, rue Marcellin-Allard
- 67 - **STRASBOURG** - C.R.D.P., 5, Quai Zorn
- 65 - **TARBES** - C.D.D.P. rue Georges-Magnoac - B.P. 205
- 31 - **TOULOUSE** - C.R.D.P., 3, rue Roquelaine
- 37 - **TOURS** - C.D.D.P., 1, rue Gutenberg

sevpen

SERVICES D'ÉDITION ET DE VENTE DES PRODUCTIONS
DE L'ÉDUCATION NATIONALE

