

REVUE
FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE

N° 13 - OCTOBRE-NOVEMBRE-DÉCEMBRE 1970

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

**REVUE
FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE**

**Comité
de patronage**

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

**REVUE
FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE**

TARIFS ANNUELS D'ABONNEMENT

4 numéros par an

Abonnement d'un an : **France 30 F - 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° 13 - OCTOBRE - NOVEMBRE - DECEMBRE 1970

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



Comité 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 des lettres et sciences humaines de Nanterre.*
Roger GRANDBOIS, *inspecteur général de l'Instruction publique.*
René GUILLEMOTEAU, *sous-directeur à l'Institut pédagogique national.*
M^{me} Viviane ISAMBERT JAMATI, *chargée de recherche au Centre national de la recherche scientifique.*
MM. Robert LAVAUX, *directeur du Centre régional de documentation pédagogique de Dijon.*
Joseph LEIF, *inspecteur général de l'Instruction publique.*
Jean-François LE NY, *professeur de psychologie au Centre universitaire expérimental de Vincennes.*
Joseph MAJAULT, *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 VALERIEN, *inspecteur d'académie, chef de département à l'Institut pédagogique national.*
Jean VIAL, *maître de conférences à la Faculté des lettres et sciences humaines de Caen.*

Rédacteur en Chef

Chefs de rubrique

Secrétaire de rédaction

- M. Louis LEGRAND, *directeur de recherche à l'Institut pédagogique national.*
M^{me} Olga WORMSER-MIGOT, *chef de division à l'Institut pédagogique national.*
M. Jean HASSENFORDER, *chef de section à l'Institut pédagogique national.*
M^{lle} Suzanne AUDEBERT, *documentaliste à l'Institut pédagogique national.*

PREMIERE PARTIE

Joseph Majault	Evolution et tendances dans les systèmes d'enseignement en Europe occidentale	p. 5
Janina Markiewicz-Lagneau	Orientation, choix et conditionnement des jeunes en Union soviétique	p. 14
Mikolaj Kozakiewicz	Le rôle de l'enseignement dans la mobilité sociale en Pologne	p. 23
Robert Rosenthal	Le préjugé du maître et l'apprentissage de l'élève	p. 38

DEUXIEME PARTIE

	Notes critiques	p. 51
	Notes bibliographiques	p. 71
	A travers l'actualité pédagogique	p. 77

PRESENTATION

1970 a été choisie par l'Unesco comme *Année internationale de l'Éducation*, afin d'inciter les gouvernements et les pédagogues de tous les pays à confronter leurs connaissances sur les problèmes actuels de l'éducation et sur les moyens de conjurer la crise mondiale de l'enseignement.

A cette occasion, et pour participer à ce vaste échange de réflexions, la *Revue Française de Pédagogie* a ouvert ses colonnes à quatre spécialistes des questions pédagogiques, qui, même si elles se posent en termes différents, ont les mêmes causes profondes, comme on le verra, dans les pays de l'Est comme de l'Ouest.

Puisse cette modeste contribution permettre aux responsables de l'enseignement de mieux apprécier l'urgente nécessité de préparer une meilleure adaptation de l'enseignement à l'évolution du monde contemporain.

PREMIERE PARTIE

EVOLUTION ET TENDANCES DANS LES SYSTEMES D'ENSEIGNEMENT EN EUROPE OCCIDENTALE

Entre l'Est et l'Ouest, l'Europe occidentale présente, à l'intérieur de ses contours déchiquetés, des pays en mosaïque. Cette configuration tourmentée fut, pendant des siècles, le lieu d'âpres et sanglantes batailles menées par les uns et par les autres, tantôt pour assurer une hégémonie éphémère, tantôt pour défendre les libertés contre l'envahisseur. Pas un pouce de terrain qui ne porte la marque des conflits violents qui meurtrirent les peuples en faisant ou défaisant les rois et les empereurs. Pas un millésime dans lequel ne s'inscrive l'écho d'armes entrechoquées. L'écroulement des dynasties ou des gouvernements, l'envahissement des frontières, les occupations ont alterné avec l'avènement de nouveaux régimes, les victoires, les annexions. Une histoire pathétique et tragique qui s'est achevée hier, tel est l'un des arrière-fonds sur lequel se dessine l'Europe nouvelle enfin pacifiée qui prépare sa réunion et sa communauté. Il en est un autre : les pénétrations réciproques qui ont suivi les guerres, ou qui se sont opérées parfois à travers elles, ont fait d'un ensemble de provinces, puis de pays, le lieu géographique d'une civilisation au caractère original dont l'influence s'est étendue largement hors des limites où elle se forma.

Jusqu'au siècle présent, cette civilisation s'était progressivement formée par apports successifs, chaque génération conduisant un peu plus loin le sillon tracé par la

précédente. Depuis la fondation des écoles et des universités, celles-ci jouaient, dans cette création continue, un rôle de premier plan, les maîtres transmettant l'héritage reçu à ceux qui allaient, à leur tour, le transmettre à leurs élèves après l'avoir enrichi de leurs réflexions ou de leurs travaux. Ainsi, l'instruction a-t-elle permis, dans le domaine des arts, des lettres et des sciences, de développer peu à peu, d'âge en âge, des biens de culture dont l'inventaire constitua jusqu'à ces derniers temps l'un des titres les plus glorieux de l'Europe.

Cette gloire demeure. Mais la civilisation ancienne qui en était à la fois le fondement et l'expression, s'efface. Une autre la remplace, qui mêle d'ailleurs aux tendances affirmées à l'intérieur des pays européens, des apports divers venus de tous les continents. Sous l'essor des sciences et des techniques et du développement de l'économie qui lui fait suite, par l'effet aussi de la multiplication et de la rapidité des échanges, les conditions de vie sont bouleversées, les structures de la société bousculées. Une accélération prodigieuse mène le rythme des changements et des transformations. A la place des institutions stables faites pour durer et qu'on perfectionnait lentement, force est de créer des systèmes qu'il faut à tout instant adapter suivant l'évolution qui s'opère.

Cette mobilité commande un nouveau type d'éducation. L'enseignement traditionnel qu'il a reçu ne permet déjà plus à l'adulte de faire face aux problèmes présents, s'il n'ajoute à son acquis des connaissances et une pensée constamment renouvelées. Comment, dès lors, cet enseignement suffirait-il à préparer les hommes de demain, affrontés aux contraintes d'un monde qui sera différent du nôtre ? Une formation adoptée à l'époque est d'autant plus indispensable que les moyens d'information, si largement répandus de nos jours, agissent sur les jeunes d'une manière impérative ; ceux-ci s'initient désormais très tôt, très vite, à tout ce qui les entoure avant d'avoir pu en maîtriser, par l'étude et la réflexion, les différentes données. L'éducation, aujourd'hui dépassée par la civilisation, risquerait de l'être encore et plus demain si l'on n'entreprendait pas d'en corriger dès maintenant les principes et les conditions d'exercice. Il y va non seulement du destin de la société mais de l'avenir même de l'homme.

Le problème n'a pas échappé à l'attention et à la vigilance des autorités responsables. Depuis plusieurs années, dans tous les pays de l'Europe occidentale, elles se sont efforcées de reconsidérer les buts, voies et moyens de leurs systèmes scolaires. Structures, programmes, horaires, méthodes, techniques, matériels, il n'est pas de domaine qui n'ait fait l'objet d'investigations. Des recherches ont été effectuées. Des réformes ont été promulguées ; d'autres sont en cours. Des politiques de développement ou de rénovation ont été planifiées ; d'autres sont en train de l'être.

A l'origine disparates, divergents, assujettis encore aux traditions comme aux conditions historiques, géographiques et sociales de chaque pays, les efforts des différents gouvernements et des autorités scolaires et universitaires, se sont trouvés peu à peu, par la similitude des causes, des besoins et des intérêts, orientés vers les mêmes champs d'action. Chacun a d'abord regardé au-delà de ses frontières pour étudier les solutions que son voisin apportait à des problèmes posés à peu près d'identique façon. Des contacts, des échanges ont suivi. Puis, à l'initiative de telles ou telles instances, des stages et des séminaires d'études ont été organisés. De la libre confrontation des idées et des expériences est née une coopération dont on a déjà pu commencer à mesurer certains effets.

Au sommet de l'architecture faite aussi bien de réunions de spécialistes que de bureaux permanents d'études, la Conférence des ministres européens de l'Education joue désormais un rôle particulièrement utile, non seulement en définissant les lignes de force d'un programme commun mais en soutenant et en contrôlant son exécution.

* * *

Un programme d'éducation répond aujourd'hui à une double exigence. D'une part, l'évolution des industries et du commerce demande des hommes nouveaux aux qualifications nouvelles. D'autre part, les modifications incessantes des structures économiques réclament de nouveaux types de formation pendant que des techniques nouvelles, introduites par le progrès des sciences, bouleversent les processus d'apprentissage. Mais en même temps, l'éducation elle-même doit être considérée comme un facteur d'évolution. Il ne suffit pas qu'elle s'accommode, tant bien que mal, aux nécessités de l'heure et fournisse, aux différents niveaux, les professionnels dont a besoin une économie en mouvement. Il ne suffit pas non plus qu'elle utilise pour ce faire les moyens mis à sa disposition par les découvertes les plus récentes. La mission de l'éducation ne consiste pas uniquement à permettre les adaptations indispensables, elle doit viser plus haut et plus loin : à faire en sorte que les énergies des hommes soient employées pour accroître leur bien-être individuel et améliorer la société à laquelle ils appartiennent. Il s'agit donc non seulement de former, en tant que de besoin et par les méthodes appropriées, les cadres ou les ouvriers nécessaires au développement de la production, mais de donner à tous les individus, de l'un et l'autre sexe, à quelque classe sociale qu'ils appartiennent et quelles que soient leurs différences, la possibilité d'épanouir les aptitudes et les facultés qui sont en eux, tant pour leur accomplissement personnel que pour le bénéfice de la collectivité.

La définition de cet objectif découvre des perspectives

qui demeuraient ignorées. Alors que jusque dans la première moitié de ce siècle, le mouvement institué en faveur de l'éducation des masses s'arrêtait à une instruction de courte durée et de stricte utilité destinée à donner au futur citoyen les rudiments qui apparaissaient alors seuls nécessaires, l'éducation d'aujourd'hui, prolongée et différenciée, vise à offrir à chaque individu le maximum de connaissances qu'il est en mesure d'appréhender, et ceci tant sur le plan de la culture générale que sur le plan de l'apprentissage technique ou professionnel. Bien plus, cette éducation, débordant le cadre scolaire et universitaire, tend à permettre à l'adulte de se perfectionner tout au long de son existence. Aussi bien les séparations et les cloisonnements qui, hier encore, distinguaient les différents niveaux d'enseignement tendent-ils désormais à disparaître.

Un ensemble cohérent et prolongé au-delà des études scolaires ou universitaires jusque dans la vie active, ainsi se veut et se dessine tout système d'éducation qui se préoccupe d'associer à une culture progressivement étendue, approfondie et diversifiée, la liberté d'un choix qui s'appuie sur le développement des aptitudes à partir de qualifications successivement acquises. Aussi bien note-t-on dans la terminologie qui était jusque-là usitée, des variations et changements qui traduisent, jusque dans les mots, les intentions nouvelles. Une tendance se fait jour en effet pour substituer à la vieille hiérarchie des degrés d'enseignement, (enseignement primaire, enseignement secondaire, enseignement technique, enseignement supérieur) qui définissaient des entités solidement compartimentées, une classification des régimes d'études considérés par rapport à leur fin : enseignement conduisant à l'université, enseignement pouvant conduire à l'université, enseignement ne conduisant pas à l'université. C'est ainsi encore qu'on nomme enseignement fondamental, l'enseignement de base jugé indispensable, et enseignement spécialisé, l'enseignement qui se greffe sur l'enseignement fondamental et offre le choix de ses différentes sections ou options. Cette transformation du vocabulaire pourrait toutefois être accueillie avec un certain scepticisme si la nouvelle grille ainsi établie ne constituait dès à présent le seul cadre susceptible de contenir les aménagements actuellement en cours dans la quasi-totalité des pays. Souvent, les schémas directeurs ne sont pas autre chose que la transposition de lignes de force déjà fermement tracées sous une apparence mouvante.

Ces lignes de force peuvent être aisément identifiées :

— Il n'est pas douteux que la suppression d'un compartimentage rigide ne soit partout recherchée. Sur le plan horizontal et sur le plan vertical. Les inégalités sociales commandaient jadis, dès le départ, une sélection fondée non pas sur la valeur individuelle, mais sur le rang et

principalement sur la fortune. Les privilégiés pouvaient fréquenter tels types d'établissements, et suivre par conséquent telle forme d'éducation qui se voyait refusée aux autres, relégués dans d'autres établissements de niveau inférieur. On s'efforce, aujourd'hui, d'offrir à tous les mêmes possibilités d'accès. D'abord pour l'enseignement fondamental et l'enseignement spécialisé contenus dans la période d'obligation scolaire, que celle-ci s'effectue soit dans une école unique, soit dans des écoles diversifiées. Mais aussi pour l'enseignement qui déborde le temps de la scolarité obligatoire. Les éliminations ou les limitations cèdent devant une promotion librement assurée à ceux qui prouvent les capacités suffisantes pour poursuivre plus haut et plus loin. Les impasses contre lesquelles butaient les meilleurs élèves sont abolies. La gêne et la pauvreté ne jouent plus. Telle est la situation à laquelle on tend.

— Si l'injustice sociale peut être ainsi réparée, il reste à limiter, dans toute la mesure du possible, les inégalités qui tiennent aux différences individuelles. Les facultés intellectuelles ne sont pas réparties également entre tous. De plus, le rythme de progression, à l'intérieur d'une catégorie d'élèves pareillement doués, n'est pas non plus le même : certaines intelligences se développent plus rapidement que d'autres, tandis que d'autres, assez lentes au départ, rattrapent ultérieurement leur retard, parfois de façon brusque ; il en est aussi qui, après un mûrissement prématuré, s'arrêtent, stagnent. Enfin, à égalité d'âge intellectuel, les enfants font montre d'aptitudes différentes : l'un témoigne de bonnes capacités dans telle matière, tel autre dans telle autre. L'un se meut à l'aise dans les exercices conceptuels, l'autre dans les travaux de caractère pratique. Aussi bien s'agit-il de discerner les intérêts et les possibilités des uns et des autres pour les diriger dans la voie qui leur conviendra et les élever ensuite au niveau auquel ils peuvent prétendre. C'est le rôle de l'orientation.

— Le principe de l'orientation, tel qu'il est actuellement établi dans la quasi-totalité des pays d'Europe occidentale affirme, contre la sélection pratiquée dans l'organisation de type soviétique et le libéralisme appliqué dans les établissements de type américain, la prééminence d'un système souple destiné, après une observation attentive du comportement de l'élève, à le guider vers le régime d'études qui lui paraît approprié. En cas d'erreur ou d'échec, des possibilités de changement sont ménagées afin qu'il puisse courir de nouvelles chances dans une nouvelle section. En même temps et à l'intérieur des classes, l'effort doit être porté pour adapter l'enseignement aux rythmes de progression des différents types d'élèves ; à tout le moins, doit-on soutenir, par une aide appropriée, les élèves qui présentent, sur tel ou tel point du programme, telle ou telle carence. L'enseignement cherche à s'individualiser.

— L'orientation va au-delà du cycle proprement scolaire ; elle implique les études universitaires ; elle implique aussi l'éducation des adultes. Ceux-ci doivent être à même de se recycler, pour acquérir les connaissances nouvelles qui leur font défaut ; ou de se reconverter, en s'initiant à des connaissances autres que celles qu'ils ont précédemment acquises. Dans les deux cas, il faut prévoir, outre les organismes nécessaires, les cheminements et les méthodes appropriées à une population dont, en même temps que l'âge, les connaissances et les capacités sont différentes.

— Une même obligation se fait jour en ce qui concerne les enfants inadaptés, que cette inadaptation soit physique ou mentale. La création d'établissements spéciaux, l'institution de régimes d'études correspondant aux diverses formes de handicaps, l'adoption de méthodes conçues particulièrement suivant les types d'infirmités ou de déficiences, permettent d'assurer aux enfants et aux adultes (trois à huit pour cent de la population totale) les moyens propres à pallier les difficultés de leur état.

* * *

Si les lignes de force, définies ci-dessus, se traduisent davantage actuellement, dans les pays de l'Europe occidentale, sous forme de tendances et de perspectives, que sous forme d'applications pratiques et généralisées, s'il reste beaucoup à faire avant que les conditions optima soient réunies pour la réalisation des différents objectifs, il faut noter cependant que les expériences conduites sont nombreuses et paraissent riches d'avenir. On notera aussi — et ce n'est pas moins important — qu'aucun mouvement en sens contraire n'est constaté dans quelque pays que ce soit. Il semble qu'un consensus général se soit fait sur les principes. Seules des circonstances particulières, parmi lesquelles on trouve en premier lieu l'insuffisance des ressources financières et en second lieu la pénurie de maîtres, retardent ou diffèrent les réformes. « La durée de la scolarité ne change que pour croître. Il arrive que l'on supprime l'examen d'admission dans l'enseignement secondaire, et jamais qu'on le rétablit. L'âge de l'orientation des élèves vers des enseignements secondaires distincts est retardé partout où on le modifie. Si des programmes nouveaux sont instaurés, ils présentent toujours une harmonisation plus grande au niveau des premières années postélémentaires, une part plus importante de formation générale dans les sections techniques. Le décalage entre enseignements long et court ne varie que dans le sens d'une atténuation. Si les règlements concernant l'accès à l'enseignement supérieur évoluent, ils le font toujours vers une ouverture socialement plus large de cet enseignement. En ce qui concerne de façon plus stricte les services chargés de l'orientation et les méthodes qu'ils emploient, on peut constater ici ou là

qu'une orientation d'abord professionnelle est devenue scolaire et professionnelle, que le ministère de l'Education a reçu des attributions accrues en matière d'orientation, que celle-ci s'est étendue des seuls enfants en difficultés ou des seuls élèves de l'enseignement professionnel à l'ensemble des élèves de l'enseignement postélémentaire, que l'on est passé d'un examen d'orientation situé en fin de scolarité à une orientation continue se pratiquant tout au long de cette scolarité. Toutes ces évolutions peuvent, selon les pays, se faire ou non. Mais des évolutions de sens opposé ne se produisent nulle part ». Ces remarques, présentées au cours d'une conférence régionale de l'Unesco qui réunissait les pays de la grande Europe, valent tout particulièrement pour les pays de l'Europe occidentale.

Compte tenu des contingences politiques ou financières qui ralentissent, ici ou là, l'action réformatrice, il est patent que la quasi-totalité des pays de l'Europe occidentale manifeste une même volonté d'accueil. Depuis quinze à vingt ans, les effectifs scolaires ont doublé aux niveaux des enseignements secondaires et supérieurs ; ils doubleront une deuxième fois d'ici à 1980. On estime que l'indice de l'enseignement à plein temps pour les groupes d'âge de 5 à 19 ans s'élève actuellement entre 60 et 80 % suivant les Etats. On sait d'autre part que cet indice s'élève à 100 % pour les groupes d'âge de 5 ou 6 à 14 ans, période de l'obligation scolaire. Ce pourcentage de fréquentation est sans aucun doute important. On jugera mieux encore des efforts accomplis si l'on examine, dans les différents Etats, les taux d'accroissement enregistrés au cours de ces dernières années pour la population scolaire :

— Autriche : 0,25 ; Belgique : 0,61 ; Chypre : 1,36 ; Danemark : 0,69 ; Espagne : 0,91 ; France : 1 ; Grande-Bretagne : 0,52 ; Grèce : 0,85 ; Islande : 1,37 ; Italie : 0,77 ; Luxembourg : 0,91 ; Malte : 0,24 ; Norvège : 0,85 ; Pays-Bas : 1,30 ; République Fédérale d'Allemagne : 1,46 ; Suède : 0,66 ; Suisse : 1,46 ; Turquie : 2,86.

Il est également intéressant de noter que pour les mêmes périodes le taux d'accroissement pour la population universitaire s'est élevé à :

— Chypre : 1,20 ; Danemark : 0,96 ; Grande-Bretagne : 0,24 ; Islande : 0,14 ; Italie : 0,11 ; Norvège : 0,50 ; Pays-Bas : 0,91 ; Suède : 1,97 ; Suisse : 2,46 ; Turquie : 1,60.

Encore convient-il de remarquer que les pays absents de ces listes le sont pour des raisons purement démographiques ; classes d'âge correspondant à une moindre natalité.

Enfin, il faut également souligner le taux d'accroissement observé dans la délivrance des diplômes, qui s'élève, pour l'ensemble des pays à 0,8 %.

Ces chiffres jugés en eux-mêmes, inclineraient à

l'optimisme, si l'on ne savait que l'expansion scolaire et universitaire demeure ralentie par un certain nombre de facteurs. On peut raisonnablement supposer, à partir d'enquêtes effectuées, que des carences d'éducation demeurent jusque dans les pays où la scolarisation apparaît particulièrement forte. Les pertes que l'on constate dans une génération d'élèves au long des années d'études, le retard scolaire qui est enregistré chez certains d'entre eux, ne sont pas uniquement dus à des raisons psychogénétiques. On admet aujourd'hui que le milieu socio-culturel dans lequel naît et se développe l'enfant, joue une action prépondérante qui s'exerce sur le cours de ses études. Loin de s'effacer avec les années et les réussites scolaires, cette action deviendrait plus sensible avec l'âge et jouerait à la fois sur l'orientation scolaire et sur l'orientation professionnelle. L'école devrait donc assumer, le plus tôt possible, un rôle de compensation. Ainsi serait annihilée l'influence socio-psychologique du milieu. L'importance grandissante donnée à l'éducation pré-scolaire répondra, pour une part, à cette préoccupation. Mais il faudra aussi mobiliser toutes les possibilités des systèmes d'éducation : école unique qui réunit tous les enfants au sein d'une même institution, pédagogie dite de soutien ou d'appui destinée à combler les lacunes ou les insuffisances du bagage socio-culturel, activités libres qui renforcent le don de créativité de l'enfant et développent tout ensemble ses facultés d'observation et d'imagination, rejet de la spécialisation précoce qui enferme l'être jeune dans des horizons resserrés. A ces conditions, les gaspillages et les dilapidations du capital intellectuel pourraient être évités. Les aptitudes qui restent prisonnières et inemployées, pourraient être utilisées.

Les besoins de la société ne doivent pas toutefois être mis seuls en cause. Concevoir une organisation scolaire dans le but unique de fournir à l'économie le matériel humain qui lui est nécessaire, c'est risquer une déshumanisation à long terme. Utiliser les dons et les talents de chacun, les faire mûrir et parfois les forcer, pour le profit immédiat de l'industrie et du commerce, c'est créer, avec ses implications sociales et psychologiques, une civilisation technicienne où l'homme ne se comprend plus qu'en termes d'utilité et de rendement. Or, si le monde moderne exige le plein emploi de tous en commandant la meilleure qualification de chacun, on ne peut oublier que l'éducation de chacun se doit de protéger et de favoriser l'éveil et le développement des facultés comme des libres aspirations de l'homme. Entre l'arbitraire d'un dirigisme entièrement tourné vers les progrès de la production et l'anarchie du libre arbitre, toute organisation scolaire doit trouver l'équilibre d'un système qui concilie le respect de l'homme aux exigences de la société. La recherche de cet équilibre réclame soin et patience. Le temps de la réflexion joue ici, et à juste titre, contre les initiatives trop promptes.

Si même une définition exacte de ce que doit être l'éducation, était soudain formulée, la mise en place des réformes qui suivraient imposerait un long délai. Il est peu aisé de substituer des structures neuves à des structures anciennement établies, il l'est moins de créer, partout où il faut, des établissements répondant à ces structures, il est plus difficile encore de modifier les programmes, de transformer les méthodes, d'assurer enfin au personnel enseignant les formations et perfectionnements indispensables. Si l'on estime à vingt-cinq ans l'âge limite de l'enseignement supérieur, et si l'on procédait étape par étape, année après année, classe après classe, à la reconstruction d'une organisation scolaire, il faudrait une vingtaine d'années pour y parvenir à partir de l'établissement définitif du programme. Or, on peut constater que les quelques pays qui ont eu cette rigueur, se sont vus obligés, au cours même de l'exécution de leur plan, d'en aménager telles ou telles dispositions, sinon parfois d'en reconsidérer l'ordonnance. Aussi bien l'expérience acquise par ceux-là et par les autres, enseigne-t-elle que des retouches et des corrections doivent être en permanence portées aux régimes les plus récemment institués afin d'en adapter les formes aux exigences nouvellement apparues.

L'éducation se trouve ainsi en proie à des nécessités contraires. D'une part l'évolution rapide de la civilisation la presse de changer de visage, d'autre part, la crainte d'ailer trop vite et de gâcher, parfois irrémédiablement, l'avenir d'une génération, retient les réformateurs les plus hardis. Nous ne sommes pas en effet au bout de nos découvertes et nous ignorons tout des influences et des inflexions de ces découvertes. Il n'est pas impossible, par exemple, que l'emploi de certaines techniques audiovisuelles, et des machines à enseigner ne bouleversent très bientôt les progressions d'enseignement et l'art d'enseigner. En bref, de nouveaux instruments destinés à aider le maître dans son enseignement, peuvent très bien amener, dans un avenir rapproché, une révolution dans la manière d'enseigner. Le monde change et la pédagogie évolue. Mais une distorsion se fait jour, et un dilemme apparaît. Ajuster l'éducation aux circonstances présentes, tout en sachant qu'il faudra le remodeler demain suivant de nouvelles perspectives brusquement apparues, telle est la loi — et l'épreuve — des gouvernements et des autorités responsables.

.

Les efforts des gouvernements et autorités responsables doivent porter sur de nouveaux points :

— L'instruction et l'éducation d'une population scolaire accrue pendant un temps plus long, supposent des moyens financiers beaucoup plus importants qu'auparavant. Les mesures prises au cours des dernières années dans la

plupart des pays, ont permis un accroissement notable de la part du budget consacrée aux dépenses d'éducation (en 1966 on notait un pourcentage moyen d'augmentation de 13 %), accroissement qui se traduit aussi bien par rapport aux dépenses générales de l'Etat que par rapport au revenu national brut du pays. Cet accroissement, toutefois, ne saurait être indéfini, eu égard à d'autres dépenses de caractère incompressible ; l'opinion d'experts donne à penser que la plupart des Etats risquent d'atteindre à brève échéance la limite maximum qui ne saurait être dépassée.

— C'est dans cette perspective que plusieurs pays ont préparé, en fonction des crédits consommables prévus pour les années à venir, un plan-programme d'équipement et de développement dont les tranches annuelles permettent de poursuivre régulièrement, d'étape en étape, la progression fixée, tant par exemple, pour la construction des bâtiments scolaires, que pour le recrutement des maîtres ou la production de moyens d'enseignement (radio et télévision scolaire, cinéma, etc...). Ce plan-programme peut soit s'inscrire dans le contexte général du plan dressé pour les différents secteurs d'activités de la nation, soit constituer un plan-programme indépendant. Mais la qualité d'investissement reconnue aujourd'hui aux dépenses d'éducation (la croissance de l'économie est liée à l'augmentation des ressources intellectuelles), veut que les programmes d'éducation à moyen ou long terme s'intègrent de plus en plus étroitement aux programmes d'expansion économique, là où ils se trouvent définis.

C'est dans une même perspective que le plan de répartition et la nature des établissements scolaires doivent être conçus en fonction du programme de l'aménagement du territoire, et répondre aux besoins régionaux et locaux, urbains et ruraux, dans le cadre du progrès de l'industrialisation qui commande l'évolution des structures d'emplois.

— L'éducation a pour objectif de découvrir et de former les compétences qu'utilisera la société moderne ; elle a également pour mission d'aider l'individu à trouver son propre accomplissement. Il lui faut donc tenir compte des aptitudes très différentes de ceux qu'elle prend en charge, établir les régimes d'études qui permettront aux uns et aux autres de découvrir et de développer leurs capacités, guider les uns et les autres vers les carrières et professions où ils seront tout ensemble le plus efficaces et le plus satisfaits, donner enfin aux uns et aux autres la formation physique, intellectuelle, morale et sociale qui assure leur épanouissement et leur bien-être. Ces considérations amènent à créer des structures d'accueil nouvelles.

D'une part tout système scolaire doit offrir, depuis le début jusqu'au terme des études, une progression régulière qui ne comporte nulle autre solution de continuité que les diplômes qui, sanctionnant les étapes parcourues, ouvrent carrière aux études ultérieures. Afin de répondre

à cette nécessité, les réformes des systèmes scolaires, telles qu'elles ont été opérées dans certains pays, telles qu'elles sont en cours dans d'autres, ne sont plus effectuées par degrés ou par niveaux, mais obéissent à un cadre général d'aménagement qui couvre l'ensemble des institutions scolaires et universitaires : l'enseignement est désormais considéré non pas comme la juxtaposition de sections ayant leur identité propre, mais comme un ensemble unitaire qui va depuis l'école maternelle jusqu'aux facultés.

D'autre part, les établissements qui accueillent les élèves à l'âge où ceux-ci vont avoir à choisir leur voie, doivent être à même d'assurer les différentes possibilités d'orientation vers tel ou tel régime d'études. C'est à cette préoccupation que répond la mise en place progressive d'écoles de type nouveau aux appellations différentes : écoles moyennes, établissements polyvalents qui, perdant peu à peu le caractère expérimental qu'elles offraient il y a encore peu d'années, se généralisent de plus en plus pour devenir la clef de voûte de toute l'organisation scolaire. Recevant des élèves appartenant à toutes les classes sociales, issus de milieux familiaux qui représentent des milieux professionnels variés, ces écoles doivent répondre aux préoccupations et aux ambitions diverses d'une population scolaire hétérogène. Elles deviennent ainsi le miroir d'une société en même temps qu'elles en forment les membres de demain.

La mission d'enseignement dévolue à ces établissements doit s'élargir à une mission d'éducation. Il ne s'agit plus seulement d'enseigner aux élèves les connaissances inscrites au programme, mais au travers des aptitudes décelées, de développer les qualités d'intelligence et de réflexion, d'affermir le caractère tout en favorisant le libre jeu des tendances naturelles. Aider et guider l'enfant pour qu'il acquiert, au cours des années, son tempérament et ses facultés propres, pour qu'il s'affirme un et unique en dépit de sa dépendance, mais en même temps le former pour que ses dispositions et ses capacités se révèlent utiles à autrui tant sur le plan du travail que sur le plan des rapports sociaux, tel apparaît l'objectif d'une pédagogie rénovée qui vise moins à faire accumuler le plus grand nombre de notions et inculquer des habitudes qu'à permettre à l'enfant de découvrir de lui-même, suivant sa pente et suivant ses dons, les chemins de la connaissance et le sentiment de ses responsabilités.

— Aussi bien les programmes ne doivent-ils plus présenter la rigidité de jadis. Ce n'est pas d'un bagage strictement défini qu'il faut doter l'élève. Ce bagage — nous le savons chaque jour davantage — est provisoire et obligatoirement soumis à révision ; l'évolution rapide du monde contraint sans cesse à corriger l'acquis. Ce qu'il faut bien plutôt fournir c'est le goût du savoir et la manière d'apprendre. Mieux valent la curiosité et l'imagination, qu'une mémoire trop pleine de choses inutiles. Mieux vaut la créativité qu'une docilité trop grande à

répéter de purs mécanismes. Donner les bases d'une culture qui permette ultérieurement, sans échec et sans heurt, d'atteindre à une culture générale ou spécialisée plus étendue, et au lieu de réunir une masse d'éléments divers et non assimilés, assurer les fondements solides sur lesquels pourront se greffer plus tard des études prolongées ou approfondies, telles sont les intentions auxquelles doivent être sacrifiés la passion de l'encyclopédisme et le culte de l'érudition. Il ne s'agit plus aujourd'hui pour l'élève de tout savoir, mais de savoir comment savoir. Le désir de connaître, de se former en s'informant, de s'adapter et de se perfectionner en agissant, voilà l'impulsion première qui détermine la suite de ses progrès et de sa réussite. Les règles d'établissement des programmes ne doivent donc pas être cherchées dans l'abondance des matières, mais dans leur choix. Un équilibre est nécessaire dans l'échelonnement des programmes annuels. Mais un autre équilibre, plus important, doit être établi entre le niveau (il y a des notions qu'on tend à inculquer trop tôt et dont on pourrait différer l'apprentissage) et l'ampleur (on a parlé, trop souvent à raison, de programmes démentiels qui, sous le prétexte de faire place aux notions les plus modernes, s'étendent indéfiniment sans suppression de ce qui est devenu caduc). Des allègements peuvent être aussi apportés soit par un rétrécissement des domaines soit par une contraction des développements. Il importe certes plus d'entraîner l'enfant de notre siècle à raisonner et utiliser les informations qui lui viennent du monde extra-scolaire, qu'à l'encombrer de notions désuètes.

— Individualisation mais aussi socialisation de l'enseignement, tels sont les principes qui inspirent l'évolution des méthodes. La pédagogie d'autrefois commandait que tous les élèves parviennent au même but, dans un même délai et à la même allure, par un même chemin. La règle et la férule châtaient les récalcitrants. Aujourd'hui, la tâche du maître consiste moins à menacer ou à sanctionner, qu'à surveiller, contrôler, encourager l'apprentissage individuel de l'élève. Elle consiste aussi à composer des groupes homogènes où les élèves, de force sensiblement égale, se voient stimulés par les progrès qu'ils réalisent en commun. La curiosité et l'étonnement sont à la base d'une pédagogie de découverte qui s'articule sur l'observation et l'expérience ; l'intelligence réflexive fixera les résultats. Faire en sorte que toute chose nouvelle soit insolite aux yeux et à l'intelligence de l'enfant, et l'amène à s'interroger, le conduire à examiner cette chose pour en saisir non seulement l'aspect mais la nature, l'aider à préciser et formuler l'hypothèse, confirmer ou infirmer, avec raisons à l'appui, l'hypothèse faite pour que celle-ci devienne vérité ou cède, au contraire, place à une nouvelle réflexion, telle doit être l'incitation de l'instituteur ou du professeur. D'autre part, le maître s'efforcera, après avoir analysé les faits, de montrer comment, dans la complexité de la vie, les liaisons et les relations s'établissent. Faire

voir et comprendre l'interdépendance des phénomènes, à travers les différentes matières enseignées, ceci devrait être une des préoccupations majeures des éducateurs.

— Une progression ainsi conçue, fondée davantage sur les intérêts et la découverte que sur les connaissances, s'accommode assez mal des examens traditionnels destinés à sanctionner une somme précise d'acquisitions. On sait de reste que les conditions d'équité dans lesquelles se déroulent les examens (anonymat des épreuves, impartialité des jurys) n'empêchent pas certaines injustices. La différence de notation suivant les correcteurs, l'arbitraire parfois des sujets, effacent les garanties. La peur peut aussi contracter les candidats. L'avenir d'un élève est gâché à peu de frais. D'autre part, et surtout, les examens influent fâcheusement sur la pédagogie et le travail scolaire. Les enseignants cherchent à accroître le pourcentage de leurs réussites ; les élèves ne visent que le résultat. Il s'ensuit un effort généralement court mais violent qui exclut, dans la plupart des cas, un apprentissage régulier et fructueux. Enfin, les examens déterminent la matière des programmes et leur échelonnement au cours des années de scolarité : tout est organisé pour eux, ce sont eux qui finalement commandent.

Il faut pourtant apprécier et évaluer. Des solutions nombreuses et diverses ont été préconisées. Qu'il s'agisse de juger d'après un relevé de notes obtenues au cours de la dernière ou des dernières années d'études, qu'il s'agisse d'une note établie d'après les jugements de synthèse portés par les différents professeurs, qu'il s'agisse de combiner le relevé des notes ou la note bilan avec une épreuve complémentaire, différents systèmes sont actuellement en cours, tendant à éliminer aussi bien la chance que les aléas de l'examen. C'est tout profit pour l'élève qui sait que ses résultats dépendront de sa constance et de son application, et qui apprend à les préparer par l'effort qu'il fournit et les progrès qu'il constate. De plus, la progression pédagogique peut alors s'organiser en dehors des contraintes des examens (que ces examens soient des examens de transition ou de fin d'études) sans souffrir de l'accélération ou de la surcharge imposées par eux.

— Si les conditions d'exercice de l'enseignement sont déjà modifiées par l'apport des techniques et des moyens modernes, si des méthodes en sont déjà aussi quelque peu infléchies, il est trop tôt encore pour apprécier valablement et surtout définitivement leur apport. Trop de transformations risquent, dès maintenant, de bousculer, notamment dans le domaine audio-visuel, les appareils actuellement en usage pour pouvoir indiquer le cheminement souhaitable. Car il est fort possible que les progrès amènent à reconsidérer aussi bien l'emploi de la radio, que de la télévision, du film ou des diapositives ; l'hypothèse n'est pas exclue qu'une matière documentaire (images et son)

puisse être non pas diffusée à heure fixe ou expédiée, mais directement enregistrée à l'intérieur de l'établissement et réservée ensuite à volonté à toutes les classes et en tout temps, à l'aide d'un seul et même appareil. C'est dire qu'on ne peut actuellement préconiser tel ou tel moyen et recommander telle ou telle politique d'emploi. Toutefois, l'importance du problème mérite d'être considérée. D'un double point de vue. D'une part, les techniques nouvelles peuvent apporter aux maîtres une aide précieuse. Grâce à elles, l'infiniment petit et l'infiniment grand sont désormais sous l'œil de chacun. Le temps et la distance n'existent plus. La description d'un phénomène n'exige plus la transcription du texte ; l'image la donne. Et cette image peut être sonore ou visuelle, fixe ou mobile, instantanée ou différée. Toute une gamme de moyens se trouve aujourd'hui à la disposition des maîtres pour donner du monde une représentation fidèle. Mais en même temps l'usage de ces différentes techniques risque de modifier les structures perceptives, et par là d'agir sur la forme de l'enseignement. L'attention peut être sollicitée, et la motivation recherchée, d'une manière jusqu'ici inconnue. Une pédagogie de découverte se substitue à une pédagogie d'incitation. L'image propose, impose. Le maître commente, mais n'initie pas. A la place de la démonstration du maître c'est la vitesse de défilement de l'image, tantôt ralentie et tantôt accélérée, qui ménage les étapes de l'observation et suscitera la réflexion, réflexion personnelle, qui trouvera son origine dans un message collectif impersonnellement adressé à tous. Une même observation vaut d'ailleurs pour les machines à enseigner : le programme s'applique indifféremment à tous, mais l'apprentissage demeure individuel. De même encore, l'auto-correction à partir des pages de silence sur les bandes utilisées dans les laboratoires des langues. Ainsi s'élabore, grâce aux techniques, une pédagogie renouvelée qui n'en est encore, semble-t-il qu'à son début.

Si les techniques nouvelles peuvent être employées en classe, comme moyen d'enseignement, elles doivent être aussi considérées comme objet d'enseignement. Les connaissances et informations qu'elles diffusent hors de l'école, composent en effet, aujourd'hui, pour l'enfant un univers aussi familier que le monde des êtres et des choses où il vit. Cette école parallèle, comme on l'a nommée, implique de nouvelles exigences : il faut apprendre à l'enfant à interpréter l'image comme il interprète le mot, à juger d'une séquence comme il juge d'une phrase, à analyser le film ou l'émission comme il analyse le chapitre d'un livre, afin qu'il puisse comprendre, et éventuellement discuter ou mettre en question tout ce qui lui est donné hors de la classe et du contrôle du maître. Préparer l'élève à recevoir le message, puis le message reçu, à étudier son contenu, et à l'exploiter, cette action de l'éducateur apparaît de plus en plus indispensable.

— La rénovation des structures et des méthodes n'est

pas sans effet sur les constructions scolaires que modifie aussi l'architecture née avec ce siècle. Si les baies se sont élargies et ouvrent désormais, en manière de symbole, la classe au monde, les structures et les aménagements intérieurs doivent répondre aux besoins créés par les méthodes et les techniques modernes. Les écoles doivent favoriser aussi bien le travail individuel que le travail par groupe, faciliter les activités libres en ouvrant les ateliers nécessaires, prévoir des salles de réunion comme des terrains de sports, tout en réservant à l'intérieur des classes, des ateliers et des salles, la place des combinés audio-visuels et des aires de projection. Certains ensembles déjà réalisés préfigurent les établissements futurs où la mobilité des cloisons permettra les regroupements d'une ou plusieurs sections pour des enseignements communs tout en facilitant, quand il faut, la séparation par petites unités de travail. D'autres ensembles comprennent, à côté des établissements scolaires proprement dits, des centres socio-éducatifs destinés à la population extra-scolaire. C'est là sans doute une solution d'avenir. Le foyer culturel, autrefois représenté au sein du village par l'école et son maître, se constitue toujours autour de l'école mais s'agrandit à la taille des cités.

— A un enseignement qui se renouvelle dans ses programmes, ses méthodes et ses moyens, doit correspondre un personnel enseignant qui soit formé aux conditions d'exercice de cet enseignement. D'une part, les maîtres doivent se pénétrer des raisons et des intentions des changements qui interviennent aussi bien dans les structures d'organisation que dans les modes de la pédagogie. D'autre part, ils doivent utiliser leur compétence et leur initiative au plus grand bénéfice d'une action qu'ils pourront améliorer et perfectionner. Trois exigences s'imposent à eux : une formation scientifique, une formation psychopédagogique, une mise à jour constante de leurs connaissances à la fois dans le domaine scientifique et le domaine psychopédagogique. Ce recyclage et ce perfectionnement sont particulièrement importants : le maître qui veut garder le contact avec le réel — et enseigner le réel à ses élèves — doit remettre de façon permanente en question les notions ou les données qu'il a acquises cinq, dix ou vingt années plus tôt. D'autre part, l'évolution de la psychopédagogie comme la transformation des techniques et moyens d'enseignement ne peuvent plus être ignorées des enseignants. Le maître doit se tenir informé aussi bien des nouveaux appareils audio-visuels jetés sur le marché et de leur emploi, que de la dynamique des groupes, du team-teaching, des nouvelles mesures d'évaluation des capacités, des résultats d'enquêtes sociologiques sur le milieu socio-culturel, etc... Les mutations de la civilisation influent, on le sait, sur le comportement des jeunes ; leurs réactions doivent être connues du maître et étudiées par lui, de telle sorte qu'il puisse modifier son attitude à leur égard ; les analyses

des psychologues et des sociologues l'y aideront. Recyclage de ses connaissances, perfectionnement de ses méthodes, information permanente, c'est sur ces bases que l'éducateur doit appuyer son action. Une action qu'il enrichira en réfléchissant aux expériences de ses collègues et en tirant les leçons de leurs résultats. Aussi bien les réunions entre les maîtres, les échanges réciproques, doivent-ils être encouragés. Trop longtemps, les éducateurs ont vécu isolés, répétant chacun pour soi, en vase clos, des exercices plus ou moins bien préparés qui prenaient peu à peu forme de mécanismes. Une pédagogie renouvelée qui se veut active et vivante, exige un personnel enseignant parfaitement adapté à sa fonction. Il ne suffit pas que les maîtres acquièrent les connaissances indispensables, encore faut-il qu'ils connaissent comment les transmettre et les communiquer au mieux. L'enseignement est un métier. L'exercice d'un métier réclame un apprentissage précis et complet.

— Tout effort de rénovation de l'enseignement resterait vain sans les recherches qui le préparent et le fondent. On ne transforme pas structures, programmes et méthodes sans études préalables. La matière est trop délicate — et trop dangereux les risques à l'égard de générations d'élèves — pour que l'impulsion commande. Une politique d'enseignement, avec toutes ses conséquences, doit être soigneusement réfléchie dans ses principes et dans ses applications. Le rôle de la recherche est de sonder le terrain. La décision interviendra après les reconnaissances effectuées. Or, il faut avouer que le temps — et l'absence de moyens — en personnel et en matériel — ont trop souvent contraint jusqu'ici les autorités responsables à négliger ces travaux préparatoires. Sans doute s'est-on entouré de conseils, sans doute a-t-on fait appel à la compétence des spécialistes, sans doute a-t-on tenté parfois quelques expériences préalables. Il faut reconnaître toutefois que la plupart des changements opérés au cours de ces dernières années dans les pays européens, ont été des ajustements aux besoins plus que des plans longuement et mûrement concertés. L'urgence appelait la solution avant qu'on eût la possibilité de méditer de façon suivie. Aussi bien sait-on que la recherche est longue, qu'elle est coûteuse, et qu'elle est de surcroît complexe : il n'est pas de problème d'éducation dont on veuille aborder l'étude, qui ne suscite une réaction en chaîne et n'ébranle finalement tout l'ensemble. Peut-on cependant, aujourd'hui, modifier les programmes sans tenir compte des analyses précises qui ont été conduites par les psychologues sur les conditions d'acquisition des connaissances par l'élève ? Peut-on établir telle ou telle progression sans avoir en mémoire les enquêtes et statistiques établies sur les raisons et les formes de l'échec scolaire ? Peut-on préparer telle ou telle instruction sur l'apprentissage d'une discipline sans avoir déjà des exemples des méthodes à utiliser ? Peut-on modifier

l'enseignement des sciences sans se préoccuper des nouveaux matériels et appareils que le nouvel enseignement va exiger ? Ainsi, depuis la psychologie de l'enfant et de l'adolescent jusqu'à la fabrication de moyens didactiques, la recherche, à la fois fondamentale et appliquée, doit-elle être à tout instant sollicitée si l'on veut préparer l'avenir sur les bases les plus sûres.

**

Développement de l'enseignement et rénovation de la pédagogie, telles sont les deux obligations essentielles de ce temps pour les gouvernements et les autorités responsables qui pensent que l'éducation doit constituer, dans la civilisation d'aujourd'hui et de demain, le facteur actif qui donne à l'homme ses meilleures chances et assure à la société ses progrès les plus fondamentaux. Nous vivons une époque de progrès techniques. Nous pouvons aussi vivre une nouvelle ère humaine. C'est Claude Lévi-Strauss qui le remarque : « L'humanité en progrès ne ressemble guère à un personnage gravissant un escalier, ajoutant par chacun de ses mouvements une marche nouvelle à toutes celles dont la conquête lui est acquise ; elle évoque plutôt le joueur dont la chance est répartie sur plusieurs dés et qui, chaque fois qu'il les jette, les voit s'éparpiller sur le tapis, amenant autant de comptes différents. Ce que l'on gagne sur un, on est toujours exposé à le perdre sur l'autre, et c'est seulement de temps à autre que l'histoire est cumulative, c'est-à-dire que les comptes s'additionnent pour former une combinaison favorable ». Nous sommes peut-être à ce moment de l'histoire. A condition que nous mettions tous les atouts de notre côté. Et l'éducation est sans conteste le plus important dans le jeu de la vie et de la mort des peuples.

Les actions nationales conduites au cours des dernières années dans le but de promouvoir l'éducation, répondent sans doute à des définitions différentes suivant

l'histoire, la géographie et l'économie des divers pays d'Europe occidentale. Mais ces différences sont peu de chose en regard du réseau de correspondances multiples qui apparaissent aussi bien dans l'organisation scolaire, que dans l'établissement des programmes ou l'aménagement des méthodes. A des problèmes de nature à peu près identiques, des solutions sensiblement convergentes, compte tenu des étapes d'évolution et de développement, sont apportées dans une communauté de tendances et de perspectives. Il faut toutefois, dès à présent, souligner combien, dans cette heureuse conjonction d'efforts, l'action internationale a joué et continuera de jouer. Les initiatives prises par l'U.N.E.S.C.O., par l'O.C.D.E. et par le Conseil de l'Europe — qu'il s'agisse de la préparation de réunions, de stages, de congrès, de séminaires, de conférences, qu'il s'agisse de l'échange des informations et de la communication des travaux de recherche, qu'il s'agisse de l'organisation d'enquêtes ou de la rédaction d'études — ont eu une importance capitale. A défaut d'une harmonisation impossible et d'ailleurs peu souhaitable entre les organisations scolaires, la collaboration et la coopération permanentes qui se sont établies entre les responsables appelés à traiter des mêmes questions, ont permis une libre confrontation des points de vue et des expériences effectuées, la mise en commun des résultats. On ne peut douter non plus que la tutelle exercée par la Conférence des ministres européens de l'Education, tant sur l'établissement que sur le contrôle du programme de recherches soumis aux différents pays, n'ait eu une influence considérable. En demandant que soient établies des données comparatives sur les problèmes éducatifs et en stimulant la mise en œuvre des résolutions adoptées au cours des réunions intergouvernementales, la Conférence des ministres a ainsi ouvert le champ à une politique constructive.

Joseph MAJULT

directeur-adjoint de
l'Institut pédagogique national.

ORIENTATION CHOIX ET CONDITIONNEMENT DES JEUNES EN UNION SOVIETIQUE

Le développement de l'enseignement dans les pays socialistes peut être sans réserve compté au nombre des réussites de ces régimes. Cependant, jusqu'à une date récente, on se préoccupait peu des motivations qui poussent les individus à choisir tel métier et à entreprendre certaines études plutôt que d'autres. En effet, l'orientation scolaire et professionnelle tenait compte principalement des grands objectifs fixés centralement par les autorités planificatrices, et l'adaptation de l'enseignement aux besoins économiques et sociaux était assurée plus par la modification des institutions scolaires que par une action sur les comportements des sujets intéressés.

Très schématiquement, on peut diagnostiquer une double finalité, dévolue constamment au système d'enseignement par les régimes de type soviétique. Premièrement, l'école est mise au service du développement économique national ; en second lieu, elle doit éduquer les masses en leur inculquant l'esprit communiste. Nécessairement, et puisqu'il s'agit d'adapter en permanence des institutions à un rythme de croissance, la réalisation du premier de ces objectifs conduit à la modification continue des structures scolaires (aussi bien quant à la durée des études qu'en ce qui concerne leur contenu) ; tandis que la poursuite de l'idéal communiste implique la référence constante à une échelle de valeurs fixée a priori. En pratique, ces

deux objectifs se sont avérés beaucoup moins complémentaires que difficiles à concilier mutuellement. Le premier impératif d'une politique socialiste de l'enseignement vise, en effet, à démocratiser celui-ci, à en faire bénéficier plus ou moins vite le plus grand nombre possible de citoyens ; au lieu que l'adaptation du système d'enseignement au développement de l'économie planifiée exige une certaine sélection et une certaine orientation des talents en fonction des besoins prévisibles et circonstanciels de la croissance nationale. En d'autres termes, les pays socialistes poursuivent simultanément deux buts qui peuvent se révéler contradictoires dans la pratique : d'une part, réaliser l'aspiration égalitaire en fournissant une même qualité d'études à tous et à chacun, d'autre part, fournir à la nation une gamme de spécialistes suffisamment diverse et une réserve de qualifications suffisamment nombreuses pour que le développement soit assuré tel que le Plan l'a voulu.

Quelques chiffres très généraux donnent une première idée de l'évolution telle qu'elle apparaît au bout de cinquante ans d'éducation socialiste. Dans les établissements d'enseignement supérieur, le nombre des étudiants a été multiplié par dix-huit (217.000 en 1914 et 4.310.900 en 1968) ; en ce qui concerne les enseignements secondaire et primaire (cycle unique de dix ans d'études), le nombre des élèves passe de 9.943.000 en 1914 à 44.451.000 en 1968 (1). Ces derniers chiffres nous indiquent qu'à l'heure actuelle, on peut estimer grossièrement que 90 % des enfants scolarisables en U.R.S.S. bénéficient du cycle unique de dix ans, lequel forme la base du système d'éducation.

Une autre constatation s'impose dès l'abord : les mécanismes de l'orientation scolaire ne suivent pas les mêmes modalités d'un bout à l'autre des études. Au niveau de l'enseignement supérieur, c'est le Plan qui commande la répartition des besoins en spécialistes hautement qualifiés ; c'est-à-dire que le nombre des places disponibles, dans chaque discipline, est fixé centralement, en accord sans doute avec les autorités universitaires, mais selon des critères qui sont ceux des planificateurs. Dans le cadre de cette répartition, il revient aux universités de désigner les sujets les plus aptes à remplir les fonctions que la société attend d'eux. Le tableau ci-dessous, où se lit l'évolution des effectifs dans les établissements d'enseignement supérieur en U.R.S.S., exprime clairement la subordination aux priorités économiques.

Ces pourcentages sont frappants. Sur une longue période, on voit, au-delà des fluctuations intermédiaires, que trois secteurs (agriculture, sciences de la vie et sciences humaines) ont été relativement sacrifiés aux deux autres (éducation et techniques). En d'autres termes

(1) La population totale, dans le même temps, passe de 159 à 230 millions d'habitants. cf. Narodnoe hozjajstvo SSSR, pour 1964 et 1967.

Année scolaire	Secteurs					Total
	Etudes techniques	Agricoles	Sociales et économiques	Education et arts	Médecine et biologie	
1928-29	31,4	16,1	9,9	27,3	15,3	100,0 %
1932-33	50,8	15,5	5,3	20,3	10,1	100,0 %
1940-41	30,2	7,8	3,8	39,4	18,8	100,0 %
1950-51	31,7	10,6	5,1	39,8	12,8	100,0 %
1955-56	40,5	12,2	3,9	31,0	12,4	100,0 %
1964-65	36,6	9,1	11,4	33,9	9,0	100,0 %

Source : Current Sociology, vol. XII, n° 3, 1963-64. Narodnoe hozjajstvo, 1965.

l'accent est visiblement mis d'une part sur la formation des enseignants, ce qui est normal car l'effort global d'éducation est conditionné par un développement plus rapide de l'outil indispensable à cet effort ; d'autre part, on a insisté sur la « production » massive de cadres techniques spécialisés dans telle ou telle branche industrielle. Agriculture et médecine ont légèrement perdu du terrain, mais surtout on constate une chute brutale des études sociales et économiques. Ces dernières années, la tendance semble avoir été redressée, spécialement en faveur des sciences économiques et sociales. Sans doute cette dernière évolution tient-elle à l'apparition de nouveaux besoins pris en compte par les planificateurs ; peut-être aussi faut-il y voir la reconnaissance du fait que les techniciens, si nécessaires soient-ils au développement de la société moderne, ne sont pas en mesure d'apporter toutes les réponses aux problèmes qui se posent aujourd'hui aux pays socialistes.

Au niveau du secondaire, la situation est moins nette. Jusque vers 1955, il semble qu'on ait plus ou moins laissé l'école libre de s'organiser elle-même, étant entendu que sa tâche était simplement de diffusion : il ne lui était demandé que d'atteindre le plus grand nombre d'ouvriers. C'est à cette époque qu'on a découvert en U.R.S.S. les problèmes d'articulation entre les cycles ; on s'est aperçu en 1956-57 que le secondaire avait aussi (et peut-être de plus en plus) pour fonction d'aménager l'accès au supérieur, et cela au moment même où cette articulation n'allait plus de soi, c'est-à-dire quand le décalage entre la masse des diplômés issus du cycle de dix ans et les places disponibles dans les universités est devenu criant au point d'appeler l'attention des plus hautes instances politiques. La déclaration que fit N. Khrouchtchev l'année suivante est caractéristique à cet égard ; elle contient une analyse et a valeur de cri d'alarme : « Dans les conditions

actuelles, nous pouvons accueillir chaque année dans les établissements d'enseignement supérieur à peu près 450.000 personnes, dont la moitié aux cours du soir. On peut en inférer que la majorité des jeunes ayant étudié dix ans à l'école, quittent celle-ci sans avoir reçu de préparation à la vie active. De 1954 à 1957, plus de 2.500.000 jeunes ont terminé leurs études secondaires mais ne sont pas entrés dans une université ou dans un institut technique. Pour la seule année 1957, ils sont plus de 800.000 qui ne sont pas entrés dans un établissement d'enseignement supérieur à l'issue de leurs études secondaires... Il apparaît qu'une partie importante de la jeunesse et des parents se montrent mécontents d'une telle situation ; or, plus nous avancerons dans le temps, et moins les choses ont de chances de s'arranger (3) ». Ces déclarations ne restent pas lettre morte, et on voit se mettre en place durant cette même année 1958 tout un ensemble de réformes touchant au système de l'enseignement en U.R.S.S. Ce train de mesures particulières visait à adapter les institutions en fonction de trois préoccupations directrices. Il s'agissait d'abord, et c'était peut-être le plus urgent, de résorber une partie notable des chômeurs en autorisant une meilleure ventilation des possibilités d'emploi entre les différents postes ; on se proposait ensuite, bien entendu, de calmer quelque peu l'impatience grandissante des adolescents de plus en plus inquiets de voir se fermer devant eux les portes des facultés ; enfin, ces réformes n'oubliaient pas de reprendre en compte la finalité idéologique, restée la seule référence stable au long de l'évolution réelle du système : on se proposait de transformer le lycée soviétique en véritable école de socialisme. La clé de voûte de l'ensemble alors mis en place est à chercher dans la formation pratique aux travaux industriels et agricoles qui sera dispensée aux jeunes. Le second cycle nouvelle manière se définit spécifiquement par cette volonté de mettre les masses adolescentes en prise directe sur les tâches concrètes de la vie pratique qui les attend. Le décret d'application précise que « tous les adolescents doivent, dès l'âge de dix-sept ans, fournir un travail socialement utile ; l'éducation proprement dite trouve sa raison d'être dans la liaison étroite avec l'économie nationale ». Dans le détail, les dispositions pratiques semblent radicales. Tout d'abord, on introduit dans le cycle d'enseignement général une année pleine d'études professionnelles (4) ; à la sortie du secondaire, et avant de pouvoir poser sa candidature à un quelconque établissement d'enseignement supérieur, chaque élève est soumis à un stage de deux ans, consistant essentiellement en des

(3) N.S. Khrouchtchev. — Du renforcement du lien entre l'école et la vie et du développement futur du système d'instruction publique en U.R.S.S., in : Ucitel'skaja gazeta, 21 septembre 1958 ;

(4) Le cycle général d'études secondaires était avant la réforme, d'une durée de 10 ans. En 1958 il fut allongé d'une année.

travaux manuels. L'entrée à l'université est strictement subordonnée au bon accomplissement de ce travail probatoire. Une telle mesure, profondément originale à une époque où on avait quelque peu oublié le projet initial des socialistes qui était d'abolir la frontière culturelle entre travaux manuels et intellectuels, avait une visée double : d'une part, il s'agissait de résoudre au plus vite les problèmes de main-d'œuvre qui paralysaient la croissance économique ; d'autre part, on cherchait ainsi à créer les conditions d'une égalisation réelle des capacités et des mentalités à travers la formation complète et homogène de toute une génération. Les réformateurs eux-mêmes mettaient alors l'accent sur cette revivification de l'idéal égalitaire : « Ni la situation des parents, ni leurs interventions ne dispenseront qui que ce soit de ce travail. Il y aura là une magnifique école pour toute la jeunesse, qui sera éduquée dans l'esprit des traditions héroïques de la classe ouvrière et de la paysannerie kholkoziennne ». (5)

En contrepoint à cette orientation que le pouvoir a voulu donner à la jeunesse par son action sur les institutions, il nous faut maintenant nous poser toute une série de questions qui touchent aux choix faits par les individus relevant de ces institutions. Quels sont les résultats mesurables de ces réformes ? Dans quelle mesure les attentes des jeunes Soviétiques répondent-elles adéquatement à la volonté du pouvoir ? Ne faut-il pas, en outre, introduire dans cette tension dialectique entre dirigeants et dirigés la considération des forces sociales qui influencent plus ou moins consciemment les choix réels, tels qu'ils sont exprimés par les jeunes ? Pour répondre à ces questions, nous utiliserons le matériel le plus approprié, à savoir les conclusions dégagées par un faisceau d'enquêtes sociologiques menées en Union Soviétique depuis quelques années ; nous nous référerons également à des travaux polonais et hongrois, qui nous aideront à mieux saisir la spécificité des problèmes soviétiques.

Si l'orientation scolaire et professionnelle promue par l'Etat obéit à la politique gouvernementale en matière d'éducation, aux besoins économiques de la nation, et enfin aux possibilités matérielles dont la société dispose, les choix individuels ne peuvent être compris sans une connaissance de la structure sociale, ni sans une analyse de la manière dont cette structure se reflète dans la conscience des individus. Il est banal, mais nécessaire, de rappeler que les choix professionnels se font, et cela dans toutes les sociétés, selon une hiérarchie de valeurs

propres à cette société et aux divers groupes qui la composent. La réalisation des projets individuels est déterminée par une multiplicité de facteurs, tels que la famille, la situation matérielle des parents, la réussite scolaire de l'enfant, son mode d'habitat, etc. Le jeu différentiel et le poids relatif de chacun des facteurs dont on peut faire ainsi l'inventaire ont fait l'objet de mainte étude dans les sociétés occidentales ; cela ne doit pas nous masquer l'évidence que ces facteurs agissent sous tous les régimes, au moins jusqu'à nouvel ordre. Le bouleversement des structures sociales de toute l'Europe de l'Est, l'action directe de l'Etat sur le destin de l'individu, tels sont les traits qui pourraient accréditer l'illusion selon laquelle une sociologie de l'éducation pourrait, en passant d'une société capitaliste à une autre socialiste, faire l'économie de la plupart de ses analyses pour se réduire à une psychologie et à une pédagogie. L'échec partiel des réformes de 1958 en U.R.S.S. ne peut être expliqué entièrement par la conjonction d'erreurs techniques et de fautes psychologiques.

Cet échec, on peut le constater à l'aide de quelques chiffres. En 1963, c'est-à-dire cinq ans après l'introduction de la formation professionnelle dans le cadre de l'enseignement secondaire, une enquête menée dans la région de Novosibirsk montrait que 11 % seulement des diplômés du secondaire avaient adopté un métier ayant fait l'objet des études professionnelles qu'ils avaient suivies à l'école ; autrement dit, la plupart d'entre eux n'ont pas choisi de bénéficier de la formation qui leur avait été dispensée. Parmi les élèves terminant leur cycle de onze ans, 80 % exprimaient le désir de poursuivre des études, soit dix fois plus que les 8 % qui se disaient prêts à entrer dans la vie active. V. Choubkine, commentant ces résultats de sa recherche, concluait que « l'enseignement professionnel n'a pas permis de concilier les aspirations des jeunes avec les intérêts de la société » (6). En fait, de tels résultats ne doivent guère étonner ; il suffit de les rapporter à la hiérarchie professionnelle telle qu'elle existe en U.R.S.S., c'est-à-dire à l'attrait qu'exercent là-bas les différentes professions entre lesquelles il est possible de choisir. Le prestige de chaque métier varie en fonction surtout du niveau de qualification qu'il exige. Ainsi, des élèves de Leningrad, interrogés sur leurs préférences professionnelles, ont permis de construire une échelle à quatre-vingt positions, où l'on trouve au sommet les chercheurs scientifiques physiciens, les ingénieurs-radio, les médecins, les géologues ; on ne commence à trouver des métiers typique-

qui était consacrée principalement à l'apprentissage professionnel. En 1964 on est revenu à nouveau au cycle de 10 ans. Cette décision semble avoir surtout le motif économique : il s'agit d'éviter une trop longue immobilisation de la force du travail mais également de diminuer le coût rapidement croissant de l'enseignement. On pouvait lire dans certains écrits officiels des jugements comme celui-ci : « Une année supplémentaire consacrée à la formation professionnelle n'apporte pas des résultats positifs bien au

contraire, elle fait perdre du temps aux étudiants comme à la société » (exposé du ministre de l'Éducation de la RFR, E.J. Afanasenco, du 13 août 1964).

(5) N.S. Khrouchtchev, op. cit.

(6) V.N. Choubkine. — Le choix d'un métier dans les conditions de la construction du communisme, in : *Voprosy filozofii*, (8) 1964.

ment ouvriers, tel celui de tourneur, qu'à la cinquante-cinquième place. L'ouvrier agricole est choisi en soixante-dix-huitième position, et le manœuvre sans spécialité arrive en queue de liste. Les activités de service ne sont guère mieux loties que les métiers ouvriers, qu'il s'agisse du vendeur de magasin (75^e) ou du petit employé (76^e). Il faut sans doute tenir compte du fait que les écoliers de Leningrad se sont montrés particulièrement peu enthousiastes à l'égard des métiers manuels, mais la comparaison d'enquêtes similaires, menées tant à Novosibirsk que dans d'autres régions de l'Union soviétique, indique l'existence d'une impressionnante unanimité dans les choix comme dans les rejets : garçons et filles semblent très faiblement attirés par les professions agricoles ou par les activités de services. Il faut cependant faire une distinction entre ces deux secteurs : les métiers de l'agriculture sont un peu plus souvent choisis par les jeunes habitants des zones rurales, comme on peut le voir par le tableau suivant. (7)

	Campagne	Chefs-lieux de district et petites villes	Villes moyennes	ville de Novosibirsk
Garçons	4,70	3,97	3,16	2,76
Filles	4,33	3,81	3,78	3,35

La moyenne d'appréciation varie de 0 à 10,

Par contre, le rejet de professions telles que vendeurs, serveurs, ou autres activités de distribution est général. Cela s'explique peut-être par des considérations historiques. Les activités de nature commerciale ou para-commerciale n'ont jamais joui d'un très haut prestige dans les pays de l'Europe de l'Est. A cet égard, l'idéologie régnante, traditionnellement anti-mercantile, n'a guère agi pour renverser cette tendance séculaire. Le socialisme, imbu de l'idéal d'égalité entre les hommes, a systématiquement dévalorisé toutes les formes de relations interpersonnelles qui rappellent peu ou prou le rapport du maître au serviteur, ce qui, par contagion, a donné une coloration plus ou moins péjorative à toutes les activités que recouvre la notion de service : le mot retrouve ainsi les connotations dont le charge son étymologie, pour s'opposer presque à la notion de travail, entendu comme création. Depuis cinquante ans, l'Union soviétique met en avant son effort d'industrialisation et, conséquemment, la propagande officielle exalte le travail créateur comme valeur suprême. Le héros socialiste fut souvent un ouvrier,

(7) V.N. Choubkine. — Le choix d'une profession, in : Revue Française de sociologie, IX, 1968.

un ingénieur, un savant, voire un cosmonaute ; on le chercherait en vain parmi les dactylos, les commis de magasin ou les garçons de restaurant. De plus, la priorité accordée au développement industriel a objectivement défavorisé la croissance du secteur tertiaire qui fut et reste consciemment maintenu dans un état de relatif sous-développement par rapport aux deux autres. Les conséquences de ce choix économique sont logiques et psychologiques : l'attrait est forcément faible pour des métiers où les salaires sont bas (sans compensation extra-financière), et d'autre part la négligence pour les services entraîne le mécontentement de la population envers ceux qui sont censés les lui rendre. Les rapports, typiquement mauvais, entre clients et fournisseurs, ne rehaussent guère le prestige de ceux qui jouent plus souvent qu'à leur tour le rôle de boucs émissaires.

Le fossé cardinal entre métiers manuels et professions intellectuelles est plus ou moins large selon que les enquêtés habitent la campagne ou la ville ; ainsi, les jeunes filles sorties d'écoles rurales apprécient les premiers, plus que les citadines ne le font.

Les régularités que nous avons constatées en U.R.S.S. varient peu avec l'ordre des choix tel qu'il a été constaté en Pologne ou en Hongrie à l'occasion de recherches portant sur le choix du métier. Ainsi, la situation hongroise est résumée dans le tableau ci-dessous, emprunté à Maria Markus (8).

En Pologne, la première place revient également à des activités typiquement intellectuelles, telles que pro-

Ordre de préférences professionnelles en Hongrie	CHOIX	
	Campagne	Ville
Professions		
Intellectuels (professeur d'université, médecin, avocat, écrivain, etc...)	3	1
Techniciens et cadres (ingénieur, économiste, directeur d'usine, technicien, etc...)	1	2
Service I (institutrice, pharmacien, bibliothécaire, etc...)	4	4
Service II (coiffeur, vendeur, garçon de restaurant, contrôleur de chemin de fer, portier, etc...)	8	5
Employés de bureau (comptable, secrétaire)	9	8
Cadres de l'administration publique, militaire, tout fonctionnaire de ministère, fonctionnaire du Parti, officier dans l'armée, etc...	7	7
Ouvriers qualifiés dans l'industrie	2	3
Autres ouvriers industriels et agricoles	6	6
Artisans, petits commerçants et autres	5	9

(8) Maria Markus. — Quelques problèmes sociologiques du choix de la profession et de son prestige, in : Etudes sociologiques, éd. Anthropos, Paris, 1969.

fesseur d'université, ingénieur ou journaliste ; on trouve en second rang les ouvriers hautement qualifiés, ensuite viennent les cadres supérieurs, puis les petits propriétaires, les artisans, suivis des employés et des professions de services ; à la dernière place on trouve les manœuvres et les paysans (9). En résumé, dans les trois pays considérés, la hiérarchie des activités s'ordonne selon la compétence que chacune exige, ou plus exactement selon le degré de savoir que chacune implique. Il est dès lors inévitable que les choix réels, statistiquement observables, correspondent à peu près en les décalquant à cette hiérarchie des perceptions sociales. Nous avons déjà vu que l'enquête de Novosibirsk avait trouvé 92 % de jeunes gens décidés à poursuivre leurs études au-delà du secondaire. La raison principale d'un désir aussi massif est bien évidemment à chercher dans le fait que seul le passage par l'enseignement supérieur permet d'avoir accès aux professions qui mobilisent les motivations les plus positives. La détermination est encore plus impressionnante chez les élèves de Leningrad : 97,6 % entendent entrer à l'université, pour 2,2 % prêts à se mettre au travail professionnel d'emblée (10).

Il faut cependant se garder de raisonner comme s'il s'agissait là d'un choix massif, c'est-à-dire indifférencié et homogène quel que soit l'individu qui l'exprime. En fait, on voit se dessiner des variations, et d'abord selon le clivage entre villes et campagnes. La jeunesse est plus nettement décidée à entreprendre des études supérieures. Le fait est bien visible dans l'enquête de Leningrad (cf. tableau ci-dessous).

Les projets scolaires et professionnels des élèves d'écoles secondaires à la fin de leurs études

	Tra-vaillent	Tra-vaillent et étudiant	Etudiant	Autres projets
Dans l'ensemble de l'échantillon	2,2	17,1	80,5	0,2
Les élèves de Leningrad	1,3	12,5	86,2	—
Les élèves de la campagne	10,3	32,8	56,9	—
Les garçons	3,5	13,2	83,3	—
Les garçons de Leningrad	2,6	7,7	89,7	—
Les garçons de la campagne	15,4	26,9	57,7	—
Les filles	1,3	19,9	78,5	0,4
Les filles de Leningrad	0,6	15,6	83,3	0,5
Les filles de la campagne	6,3	37,5	56,2	—

(9) W. Wesolowski, A. Sarapata. — Hierarchie zawodow i stanowisk, *Studia Socjologiczne*, 2, 1961.

(10) V.V. Vodzinskaja. — Sur le conditionnement social du choix professionnel, in : *Les problèmes sociaux du travail et de la production*, Moscou, 1969.

Les projets individuels varient également selon l'origine sociale des jeunes gens. A Novosibirsk, si on ne trouve que 2 % d'enfants de l'intelligentsia disposés à entrer dans la vie active dès la fin de leur cycle d'études générales, la proportion monte à 23 % chez les jeunes paysans. Le tableau suivant récapitule les choix constatés au cours de cette enquête, ventilés selon l'origine sociale des sujets interrogés.

Origine sociale	Choix professionnel				Total
	Ouvriers	Kolkhoziens	Employés	Intelligentsia	
Ouvriers de l'industrie et du bâtiment	35	—	5	60	100 %
Kolkhoziens et ouvriers agricoles	88	12	—	—	100 %
Employés	56	4	4	36	100 %
Intelligentsia	25	1	3	71	100 %

Source : V.I. Subkin, « Vybor professii v uslovijah kommunističeskogo stroitel' « stva » (Le choix de la profession dans les conditions de construction du communisme), *Voprosy filosofii*, n° 8, 1964, pp. 18-28.

Ce tableau, aussi intéressant qu'il soit, reste difficile à interpréter, du fait des particularités des classements sociaux opérés par les sociologues soviétiques ; en particulier, on a l'habitude là-bas, pour des raisons évidentes, de rassembler sous la même étiquette de « classe ouvrière » des individus dont la situation de travail et le genre de vie sont très différents. Il convient peut-être d'attribuer à cette distorsion la proportion élevée d'enfants de l'intelligentsia choisissant un métier ouvrier. Quoi qu'il en soit, on peut tirer de ce tableau quelques constatations intéressantes. Les choix semblent s'effectuer par paliers : les jeunes issus de familles de kolkhoziens choisissent le plus souvent de devenir ouvriers, plus rarement de rester paysans ; jamais ils ne se proposent d'entrer dans l'intelligentsia. Les enfants de familles ouvrières aspirent en majorité aux professions non manuelles. Le destin d'employé attire très peu de vocations, et cela quelle que soit l'origine sociale des enquêtés.

D'autres données suggèrent que les enfants adoptent d'autant plus facilement le métier exercé par leurs parents que celui-ci est situé plus haut sur l'échelle de prestige des professions. Par exemple, 64 % des enfants dont le père ou la mère exerce une profession requérant une formation physico-mathématique ou technique de haut niveau, choisissent le même genre d'études (le pourcentage monte à 88 % chez les garçons). En Hongrie,

selon l'Office national de la statistique, plus de 70 % des fils d'intellectuels deviennent eux-mêmes des intellectuels ; 40 % des enfants de médecins et 61,2 % des enfants d'ingénieurs prennent la suite de leurs parents. Mais 35 % seulement des rejetons d'enseignants embrassent eux-mêmes cette carrière. On retrouve les mêmes tendances en Pologne, où 42 % des médecins et 53,2 % des ingénieurs voient leurs enfants faire le même choix professionnel qu'eux-mêmes avaient fait (11).

Du rapprochement de toutes ces enquêtes, nous tirons au moins la conclusion que la somme des projets individuels n'est pas plus en pratique qu'en théorie harmonisée avec la volonté du législateur, non plus qu'avec les besoins objectifs de l'économie nationale. En fait, le choix du métier reproduit pour ainsi dire à l'envers l'offre sociale.

Traduisant les impératifs collectifs, l'intention des pouvoirs publics est de construire une pyramide des activités dont la base serait constituée par une masse d'*individus peu qualifiés et le sommet par un petit nombre de professionnels de très haute compétence*. Les aspirations des sujets sociaux dessinent la même pyramide, mais en la renversant.

Il est intéressant de noter la remarquable constance que manifestent les projets des jeunes, alors même que leurs chances objectives de poursuivre des études supérieures diminuent. Cette diminution tient au décalage croissant entre d'une part la généralisation du cycle d'enseignement primaire-secondaire et d'autre part la relative stabilité du nombre des places disponibles dans les établissements d'enseignement supérieur.

Il résulte de l'organisation du système d'enseignement en U.R.S.S. que la vraie sélection se fait au moment de l'entrée dans le cycle des études supérieures. Puisque c'est à ce point que les choix faits par les jeunes sont ostensiblement confrontés aux contraintes du système, il convient maintenant de voir comment les aspirations de départ sont filtrées socialement. La réalisation des projets scolaires et professionnels est conditionnée par de nombreux facteurs, chacun pesant d'un poids différent. Tout d'abord, elle dépend du lieu d'habitat. Il est notoire que la poursuite des études est plus difficile quand on habite la campagne ou une petite ville que lorsqu'on a terminé ses études secondaires dans une grande ville universitaire. Plusieurs recherches établissent ce fait sans ambiguïté.

C'est ainsi qu'à Leningrad on a constaté une nette différence entre le destin ultérieur des enfants diplômés du secondaire selon qu'ils habitaient la ville ou non. Près de 70 % des premiers ont continué leurs études, tandis que près de la moitié des seconds se sont mis à

travailler (pratiquement la même proportion, dans l'un et l'autre cas, réussissent à mener ces deux activités de front) (12).

D'une manière générale, on est frappé par les différences de réalisation entre les projets, alors que les projets eux-mêmes manifestaient entre eux, comme on l'a vu, une notable homogénéité. A quoi peut-on attribuer ces écarts ? Précisément aux modalités de la sélection qui s'opère entre la sortie du secondaire et l'entrée dans le supérieur. Cette dernière est réglée par un concours, qui fait entrer en ligne de compte certaines considérations extra-scolaires, telles que l'origine sociale du candidat, son engagement politique, les résultats de son stage professionnel, etc. Toutefois, le facteur déterminant pour l'admission reste le niveau des connaissances acquises à l'école. Or, il est notoire que les meilleurs établissements, de ce point de vue, sont situés dans les grandes villes et que le niveau des études dans les villages et dans les bourgs est nettement inférieur : « Le seul trait non démocratique des universités soviétiques, écrivait A.-N. Konogorov en 1958, est la rigueur des examens d'admission ; ils ne peuvent, en règle générale, être passés avec succès que par les élèves des meilleures écoles secondaires ». Cette situation a très peu évolué jusqu'à nos jours. Ainsi, l'écart entre le projet et sa réalisation, en ce qui concerne le choix du métier, doit-il être rapporté d'abord et surtout au jeu d'un facteur institutionnel et technique : tant que le rapport entre le nombre des places disponibles à l'université et celui des candidatures restera ce qu'il est (soit de un pour deux à un pour dix, selon les disciplines), le degré de réalisation des vocations qui impliquent modalement le passage par l'université ne pourra strictement dépasser ce même rapport. En ce sens, et quasi mécaniquement, c'est d'abord l'école elle-même qui conditionne le choix du métier. Elle le détermine aussi, plus subtilement mais peut-être de façon plus rigoureuse par le jeu des critères selon lesquels les universitaires qui ont la responsabilité de faire passer l'examen d'entrée à l'université, apprécient les candidats qui se présentent devant eux.

Au vu des statistiques, une première différence attire l'attention, celle qui sépare les sexes. Dans l'ensemble, les filles ont moins de chances de poursuivre leurs études au-delà du secondaire que n'en ont les garçons. A Leningrad, par exemple, on voit les garçons réaliser ce projet à 77 %, tandis que le pourcentage correspondant est de 66 % chez les filles. L'écart se creuse si l'on ajoute la différenciation entre ville et campagne : les jeunes ruraux réussissent à entrer dans le supérieur à raison de 44 % ou de 18 % selon leur sexe. Il faut remarquer toutefois qu'un tel déséquilibre est relativement récent ; pendant longtemps, l'effort a tendu en Union soviétique

(11) Maria Markus, op. cit.

(12) V.V. Vodzinskaja, op. cit.

à favoriser inversement les femmes aux dépens des hommes. Il en résulta à certains moments que des professions telles que la médecine ou l'enseignement avaient un recrutement féminin pour une très large part. Sans que la doctrine en ait jamais été établie, on doit constater que toutes les mesures introduites à partir de 1956 ont eu pour conséquence, directe ou indirecte, de défavoriser les étudiantes en faveur des étudiants.

En pays socialiste comme partout ailleurs, la réalisation du projet professionnel est évidemment subordonnée à un niveau minimum de réussite scolaire. A cet égard, là comme ailleurs, il y a une bonne part d'abandons spontanés tenant à la conscience du fait que ce niveau n'est pas atteint, et que le projet initial est voué à avorter. On ne sera guère étonné de trouver dans le tableau ci-dessous confirmation de l'hypothèse selon laquelle les entrants à l'université furent généralement de bons élèves du secondaire.

Réalisation des projets individuels en fonction des résultats scolaires

Occupation réelle des enfants	Notes aux examens (de 1 à 5)		
	Total	Leningrad	Campagne
Travaillent	3,7	3,8	3,4
Travaillent et étudiant	3,9	3,9	3,6
Etudiant	4,0	4,0	4,0

L'origine sociale est un facteur qu'on doit s'attendre à voir jouer de façon d'autant plus puissante que son action est niée ; or, sur ce point, les pays socialistes offrent, par rapport aux autres, cette originalité de reconnaître explicitement l'importance du facteur en question, au point d'essayer de contrôler son action, en favorisant de diverses manières les ambitions des enfants de prolétaires et en brimant les rejetons de la bourgeoisie. Il n'en est que plus frappant de voir à quel point ce facteur continue à peser sur les chances des jeunes gens, même si on reste dans le cadre des catégories sociales extrêmement vastes et syncrétiques qui sont celles qu'utilisent les sociologues soviétiques quand ils analysent leur propre société.

Le tableau ci-après a valeur de confirmation : ce sont bien les enfants de l'intelligentsia qui bénéficient le plus fortement de cet outil indispensable que constituent les études supérieures (83 % ont accès aux établissements d'enseignement supérieur, soit aux cours de jour, soit aux cours du soir ou par correspondance). Si le décalage n'est pas énorme pour les fils d'ouvriers, on note encore

une fois que l'écart joue considérablement au détriment des enfants de kolkoziens ; encore la situation apparaît-elle plus nettement si on tient compte de la division sexuelle : seules 18,1 % des filles de paysans entrent à l'université, alors que 67,4 % avaient le désir de poursuivre leurs études à l'issue du secondaire (13).

Réalisation des projets selon l'origine sociale

Occupation réelle des enfants	Appartenance sociale (profession des parents)		
	Ouvriers de l'industrie	Kolkhoziens et ouvriers agricoles	Intelligent. technique et prof. libérales
Travaillent	27,5	55,2	16,5
Travaillent et étudiant	14,2	3,4	10,5
Etudiant	58,3	41,4	73,0

Il est un autre élément dont l'action n'est pas négligeable, non pas tant sur les projets que sur leur réalisation, et c'est le niveau de vie familial, mesuré par le revenu moyen. On voit par le tableau ci-dessous que le degré d'accomplissement du cycle universitaire croît régulièrement avec les possibilités matérielles de la famille.

Réalisation des projets individuels selon le niveau de vie familial

Niveau de revenu	Travaillent	Travaillent et étudiant	Etudiant
Jusqu'à 50 roubles	17,6	17,6	65,4
De 50,1 à 70,0 roubles	15,5	13,9	70,6
De 70,1 à 90,0 roubles	14,7	14,0	71,3
Plus de 90,0 roubles	5,1	6,1	88,8

Enfin, et c'est la statistique la plus frappante, il y a une relation tout à fait décisive entre l'accès à l'enseignement supérieur et le niveau d'instruction atteint par les parents. Cette relation a une importance cardinale, car elle surdétermine toutes les autres : elle vaut pour les garçons comme pour les filles, on la retrouve chez les enfants de la ville aussi bien que chez les jeunes de la campagne.

(13) Ibidem

**Réalisation des projets
selon le niveau d'instruction des parents**

Niveau d'instruction des parents	Travaillent	Travaillent et étudiant	Etudiant
Jusqu'à 6 classes	41,2	27,8	31,0
De 7 à 9 classes	33,6	13,3	53,1
Niveau du secondaire (général et professionnel)	21,2	13,8	65,0
Supérieur	9,0	9,4	81,6

L'influence de ce dernier facteur est décisive, car multi-dimensionnelle, et au moins double. D'une part, le niveau d'instruction détermine le volume des moyens matériels que peut mobiliser la famille pour aider ses enfants à réaliser leurs projets ; d'autre part, c'est largement l'éducation reçue qui commande l'appartenance aux groupes socio-professionnels placés suffisamment bien dans la hiérarchie sociale pour se donner une stratégie de la promotion sociale. L'appartenance à la catégorie qui, nous l'avons vu, est privilégiée sous ce rapport, c'est-à-dire à l'intelligentsia, dépend avant tout de la maîtrise d'une profession telle que médecin, ingénieur ou professeur, toutes qualifications qui exigent un degré supérieur de formation. L'éducation des parents joue encore, et peut-être surtout, un rôle difficilement mesurable d'apprentissage culturel. A cet égard, on pourrait invoquer ici tout ce qui a été constaté, dans un pays ou un autre, touchant la fonction pédagogique du milieu familial, première condition de l'intériorisation du style de vie de l'enfant. Il est au moins probable que les jeunes gens issus de l'intelligentsia ont au départ cet avantage d'avoir été exercés dès l'enfance, de façon insensible et continue par imprégnation du milieu familial, au maniement des valeurs et des mécanismes intellectuels cultivés ; or, c'est typiquement sur son degré de virtuosité dans ce genre d'exercice que sont jugés les candidats aux études supérieures. Il faut ajouter que dans un pays socialiste où le seul moyen légitime de promotion sociale reste le degré de qualification, ce dernier est autant mesuré que symbolisé par le diplôme, ce qui motive fortement les parents qui ont accédé au sommet de la hiérarchie professionnelle à encourager de toutes les manières possibles le désir des enfants de poursuivre leurs études aussi loin que possible.

L'importance de ces mécanismes culturels est bien connue, en U.R.S.S. aussi bien qu'ailleurs, et on pourrait penser qu'une politique éducative qui se veut démocratique aurait à cœur de substituer à la médiation familiale celle de l'école elle-même ; à tout le moins, il semble logique qu'on s'efforce de compenser l'inégalité tenant à l'hétérogénéité des milieux familiaux en réservant aux enfants

qui sont défavorisés de ce point de vue les bénéfices d'un apprentissage culturel dispensé par et dans l'école secondaire. Or, il semble bien que les résultats de l'expérience socialiste dans ce domaine sont plutôt décevants eu égard aux ambitions de départ ; en fait, tout se passe comme si l'école renforçait les césures culturelles héritées de la famille, au lieu de les effacer. Nous avons déjà noté que les chances de poursuivre des études sont largement conditionnées par la qualité de l'école secondaire, fréquentée par le candidat. Or, jusqu'à maintenant, les très bons établissements sont restés en nombre limité, et l'on constate qu'ils servent surtout de pépinière pour enfants de l'intelligentsia. On ne voit guère, dans ces conditions, le moyen d'éviter que ceux-ci soient objectivement privilégiés lors de l'entrée à l'université.

Si nous nous tournons vers les deux pays que nous avons choisis aux fins de comparaison, nous constatons que la situation est sensiblement la même. En Hongrie, on relève aussi une forte homogénéité dans les aspirations des jeunes, contrastant avec les chances de réalisation des projets, lesquelles sont très différenciées. Un ouvrier sans qualification n'a qu'une chance sur six de voir son fils entreprendre des études secondaires, et il est vingt fois plus probable qu'un étudiant est issu de l'intelligentsia plutôt que de la paysannerie (14).

Proportion de ceux qui poursuivent leurs études

Profession du chef de famille	Secondaire	Université
Cadre dirigeant et intellectuel	83	34
Ouvrier qualifié	37	7
Manceuvre	15	2
Travailleur manuel ou agricole	18	3

En Pologne, le tableau ci-dessous suggère que les chances sont plus étalées, bien que des différences notables subsistent.

**Origine sociale et réalisation des projets
(au niveau du secondaire)**

Origine sociale	Travaillent	Travaillent et étudiant	Etudiant	Autres
Ouvrier non qualifié	11,5	5,3	75,2	2,0
Ouvrier qualifié	6,2	2,1	83,5	8,0
Paysan	30,0	6,0	60,0	3,9
Paysan ouvrier	3,2	7,8	80,9	3,1
Intelligentsia	—	1,4	97,2	—

(14) M. Markus, op. cit.

Le bilan qu'on peut tirer de cette rapide analyse doit être nuancé. Le résultat le plus évident de l'action du socialisme en matière d'éducation et d'orientation professionnelle, c'est (aussi bien en U.R.S.S. que dans les pays de démocratie populaire) un retentissement considérable des modifications institutionnelles sur les comportements individuels. L'élargissement à toute la population d'un cycle de base, l'effort d'investissement en faveur de l'éducation ont été accompagnés et soutenus par l'éveil et l'exaltation d'une conscience sociale ; aujourd'hui, l'aspiration vers un savoir de plus en plus complexe et diversifié est quasi générale. Poursuivre ses études aussi loin que possible est devenu le projet modal, il a pénétré profondément les masses. Par ailleurs, cette diffusion scolaire a porté ses fruits ; l'imprégnation culturelle qu'elle diffuse sans relâche, combinée avec les modifications de la société globale, ont transformé considérablement la structure des valeurs. On le voit bien quand on interroge les jeunes gens à propos des mobiles qui les guident dans le choix d'un métier. On voit alors se dégager de la masse des réponses quelques régularités massives ; vient nettement en tête le caractère créateur de la profession choisie, puis sa signification sociale et son utilité pour l'économie nationale ; l'importance du salaire n'est appréciée qu'en troisième rang, suivie des qualités spécifiques de l'activité, et de ses perspectives de développement dans l'avenir (15).

La situation actuelle ne va pas cependant sans poser de redoutables problèmes aux dirigeants. Depuis des années, ceux-ci s'efforcent d'une part d'harmoniser la masse des choix individuels avec les exigences d'une croissance économique planifiée, d'autre part d'égaliser les chances de réalisation des projets individuels en ouvrant à chacun l'accès aux outils culturels de cette réalisation. Mais nous avons vu que ces buts sont encore loin d'être atteints de façon satisfaisante. Le choix du

(15) cf. V.V. Vodzinskaja et V.N. Choubkin. — Les problèmes sociologiques des choix professionnels, et aussi : A. Sarapata, L'attrait des professions, in : Les problèmes sociaux du travail et de la production, (recherche comparative russo-polonaise), Moscou, 1969.

métier n'est pas encore modalement déterminé par la conjonction de la demande économique et des aptitudes individuelles ; il reste, à un degré élevé, conditionné par l'appartenance sociale, c'est-à-dire par la position de la famille dans la hiérarchie, objective et subjective, des professions.

Pour résoudre des difficultés qui sont partout fondamentalement les mêmes, chaque pays socialiste favorise une solution originale. Ainsi, les Hongrois voient une issue dans la création d'une école nouvelle, d'un très haut niveau intellectuel, et qui ne connaîtrait que le régime de l'internat ; dans ces sortes de serres, les enfants handicapés par leur milieu social trouveraient les mêmes possibilités d'épanouissement que les rejetons de familles culturellement privilégiées. Les Polonais ont plutôt tendance à croire aux vertus d'une orientation professionnelle très soigneusement faite et appliquée très tôt, dès le primaire. Tous les pays de l'Europe de l'Est sont en tout état de cause d'accord pour admettre qu'il ne s'agit là que de recettes, de mesures partielles, et que la solution de fond passe par la réalisation d'une société parfaitement égalitaire, où les conditions de vie, matérielles et spirituelles, seront suffisamment homogénéisées pour que s'effacent les hiérarchies qui subsistent encore aujourd'hui. C'est là une œuvre de longue haleine, et dont la réussite ne dépend pas uniquement de la volonté du pouvoir : on ne peut empêcher par décret que le travail manuel jouisse d'un moindre prestige qu'un travail non manuel de plus faible qualification. Tant que cette solution finale ne restera du domaine de l'espoir à long terme, on verra se succéder les mesures circonstancielles du type de celles que nous avons décrites ; la nouveauté cependant est probablement qu'on tiendra de plus en plus compte, dans la prévision et la planification, des aspirations et des possibilités réelles de la jeunesse elle-même.

Janina MARKIEWICZ-LAGNEAU
maître-assistante de sociologie
à la Sorbonne.

LE ROLE DE L'ENSEIGNEMENT DANS LA MOBILITE SOCIALE EN POLOGNE

Les recherches de M. Kozakiewicz n'ont pas seulement l'avantage de suivre une méthodologie expérimentale rigoureuse et d'être orientées par une problématique originale. Elles permettent aussi de dépasser les limites que rencontrent d'autres sciences sociales lorsqu'elles abordent l'analyse des systèmes d'enseignement ; elles vont bien au-delà de la description juridique des systèmes d'enseignement, qui est malheureusement si courante, et qui reste toujours formelle et superficielle ; c'est le cas notamment lorsqu'on décrit les aspects juridiques de l'égalité des chances qui est réalisée en droit par la gratuité de l'enseignement, et les possibilités réglementaires de promotion ou de passage d'un cycle à l'autre.

M. Kozakiewicz analyse au contraire le fonctionnement effectif du système, et notamment les rythmes inégaux d'accès des différentes couches sociales. Ses recherches sont à l'opposé de la pédagogie normative qui inspire encore de nos jours l'essentiel des déclarations officielles sur l'enseignement dans la plupart des pays, et qui a tendance à nier les problèmes actuels (certains disent la « crise ») de l'enseignement.

La fonction de l'enseignement dans la transmission des connaissances est contestée aujourd'hui, principalement dans les lettres et les sciences sociales, mais le

rôle traditionnel de l'éducation dans la transmission des attitudes et des valeurs est encore plus contesté, explicitement ou non, par les jeunes. M. Kozakiewicz propose de confronter l'idéologie officielle du système d'enseignement avec les faits, grâce à l'étude expérimentale des attitudes des jeunes à l'égard de l'enseignement et à l'égard de la société. Cette démarche est la seule qui juge l'enseignement à ses résultats plutôt qu'à ses intentions, et qui permette d'accepter l'idée à laquelle nous sommes encore mal habitués, selon laquelle les valeurs des jeunes doivent être découvertes, adaptées, et même inventées par eux-mêmes plutôt qu'enseignées par leurs professeurs, le rôle de ceux-ci consistant de plus en plus à créer les conditions les moins défavorables possibles pour mettre les jeunes en mesure de s'adapter au monde moderne, et aussi à le changer.

A l'économiste de l'éducation qui ne s'occupe que de quantités et de mesures globales, les recherches de M. Kozakiewicz apportent de précieuses données sur les disparités entre villes et campagne, qui suggèrent des stratégies visant à les réduire de façon efficace ; ces recherches montrent aussi les difficultés qu'il y a à réduire les inégalités d'accès à l'enseignement des différentes couches sociales, à faire disparaître l'opposition entre travailleurs manuels et non manuels. Et s'il m'est permis d'aborder les problèmes d'une discipline qui n'est pas la mienne, je voudrais souligner que les recherches de M. Kozakiewicz relèvent d'une sociologie du changement, à la différence des sociologies que j'appellerais statiques, qui analysent surtout les inégalités sociales, et relèvent de la perspective de Durkheim selon laquelle le système d'éducation est avant tout le produit d'une société inégale, qu'elles visent à perpétuer et à renforcer par le conditionnement des jeunes. Cette perspective qui est d'ailleurs d'une grande richesse, est la mieux représentée parmi les sociologues français qui s'occupent de l'éducation. Mais elle a le grand inconvénient de ne pas permettre de comprendre comment les systèmes d'enseignement évoluent à notre époque où leur expansion quantitative accélérée entraîne des changements profonds, ne serait-ce que par l'accession de nouvelles couches sociales aux niveaux les plus élevés de l'enseignement, ce qui a aussi des répercussions sur l'équilibre du système, sur la pédagogie et sur les contenus eux-mêmes.

Les recherches dont M. Kozakiewicz a présenté quelques résultats à l'École Pratique des Hautes Etudes et à Vincennes, donnent un aperçu de la complexité de cette dynamique du changement. Je citerai simplement l'analyse très fine qu'il fait du rôle de la distance géographique de l'école, en montrant que ceux qui bénéficient le plus de l'expansion scolaire du nouveau centre industriel de Plock sont d'abord les habitants mêmes de la ville, mais peut-être encore plus les immigrants venant des régions les plus lointaines, alors que les paysans

des environs de la ville sont plus défavorisés. De même, des phénomènes très complexes apparaissent lorsqu'il analyse les attitudes des jeunes à l'égard du système d'enseignement, ou à l'égard de la société en général : M. Kozakiewicz relève les contradictions entre ces attitudes et les attribue à celles d'une société en transition rapide, où les opinions traditionnelles coexistent avec l'idéologie d'une société moderne encore en devenir.

Cette volonté de ne pas simplifier arbitrairement les problèmes complexes est une leçon pour les économistes et les planificateurs qui cherchent toujours le plus court chemin, mais qui sont obligés de constater que les raccourcis ne sont pas toujours les voies les plus efficaces.

Je voudrais, pour terminer cette introduction déjà trop longue, noter quelques réflexions que m'ont inspirées les travaux de M. Kozakiewicz sur quelques ressemblances et différences entre la situation de l'enseignement en Pologne et en France.

Le prestige de l'enseignement technique, et en premier lieu de l'enseignement technique court (écoles pro-

fessionnelles), par rapport à l'enseignement général secondaire et supérieur, constitue un phénomène surprenant pour les Français. Il est peut-être dû à l'échelle des salaires polonais, qui semble avantager considérablement les travailleurs manuels. Il y a un domaine à explorer pour des études comparatives, alors qu'en France les efforts des deux derniers Plans dans le même sens ont été démentis par l'évolution quasi spontanée du système : contrairement aux priorités prévues, ce sont les élèves de l'enseignement général et des facultés de lettres et de médecine qui ont vu leurs effectifs augmenter le plus rapidement.

Parmi les points communs, il me semble qu'on aborde en Pologne comme en France une phase de remise en question de l'enseignement actuel aussi bien dans ses méthodes que dans ses contenus. Cette remise en cause n'est pas toujours le fait des enseignants, mais en tout cas la pression des « enseignés » s'exerce clairement dans ce sens chaque fois qu'ils en ont la possibilité.

Michel DEBEAUVAIS

I. — DONNEES SUR LE DEVELOPPEMENT DE L'ENSEIGNEMENT EN POLOGNE DEPUIS 1945

Données de base

La Pologne compte 32.000.000 d'habitants, ce qui lui donne la 7^e place en Europe, et la 17^e dans le monde. Sa population est homogène. On compte un peu plus de 600.000 citoyens polonais d'origine biélorusse, allemande, juive, ukrainienne et tzigane.

La densité de la population (102 habitants au km²) est légèrement supérieure à la moyenne européenne (89 habitants au km²). Elle est d'environ 50 au km² dans les régions faiblement industrialisées du nord du pays ; dans le sud, par contre, où l'industrialisation est intense, elle dépasse 360 habitants au km².

Le taux d'accroissement naturel était de 9,4 pour mille en 1966, mais il tend nettement à baisser.

L'espérance de vie est, en moyenne, de 70,5 ans pour les femmes, et de 64,8 ans pour les hommes, mais elle progresse constamment.

Le nombre de femmes est supérieur à celui des hommes — 106 pour 100 en 1966 — mais cette différence diminue chaque année.

En 1964, on comptait 787 villes, dont 662 de plus de 20.000 habitants ; 102 de 20.000 à 100.000 habitants ; 12 de 100.000 à 200.000 habitants et 11 de plus de 200.000. Varsovie compte 1.200.000 habitants.

En 1968, 51 % de la population totale de la Pologne

habitait dans les villes, et 49 % dans les campagnes. Pour la première fois dans l'histoire de la Pologne, la population urbaine a dépassé la population campagnarde.

Le système scolaire en Pologne

L'école maternelle (3-6 ans)

Elle n'est pas obligatoire. En 1966, 8.277 écoles maternelles accueillait 475.800 enfants, soit 20,6 % de tous les enfants de 3 à 6 ans.

L'école primaire (7-15 ans)

L'école d'enseignement obligatoire de 8 classes était fréquentée en 1967 par 5,5 millions d'élèves (taux de scolarisation de 99,8 %). Chaque enfant, en Pologne, est obligé de fréquenter l'école primaire jusqu'à 16 ans ; après 16 ans, il doit terminer la 8^e classe dans les écoles primaires pour les travailleurs (470 écoles en 1967, avec 46.800 élèves). Maintenant, beaucoup de villes (Varsovie, Wrocław, Krakow) et de régions (comme Plock) commencent à prolonger la scolarisation obligatoire jusqu'à 18 ans (y compris 2 ans d'école professionnelle, dite « de base » donnant la spécialisation d'un travailleur qualifié).

L'école secondaire (15-17 ans et 15-19 ans)

Le lycée d'enseignement général.

Il n'existe que sous la forme d'un cycle de 4 années, avec la « matura » (baccalauréat) donnant l'accès à tous

les établissements d'enseignement supérieur. La condition d'accès dépend du succès à un examen sélectif très sévère à l'entrée de l'université. En 1967, il y avait 866 lycées d'enseignement général avec 327.700 élèves à plein temps. En outre, 284 lycées d'enseignement général pour travailleurs avaient 133.900 élèves.

L'enseignement professionnel.

Il constitue la branche de l'enseignement secondaire la plus développée (environ 1.600.000 élèves en 1968). Ici, selon la terminologie française, on peut distinguer un cycle court et un cycle long :

— L'enseignement professionnel « court » (2-3 années après les 8 classes d'école primaire) ne donne que la qualification d'ouvrier qualifié. Il y a des écoles professionnelles « de base » pour non-travailleurs (1.049 écoles avec 348.000 élèves à temps plein, et 1.331 écoles pour travailleurs, avec 315.000 élèves en 1967).

A la même catégorie appartiennent les « écoles de formation agricole » de deux années (3.090 écoles avec 94.900 élèves en 1966-67).

— L'enseignement professionnel long, dispensé dans les « écoles techniques » (4-5 années après l'école obligatoire de 8 classes), terminé par l'examen de « matura » autorisant l'accès à tous les établissements d'enseignement supérieur, ou par un certificat professionnel de technicien (cadres moyens de direction et de supervision des processus de production, assistant les ingénieurs).

En 1967, il y avait en Pologne 1.936 écoles techniques pour non-travailleurs, avec 514.000 élèves et 883 écoles techniques pour travailleurs, avec 133.000 élèves. Il y avait en outre 168.000 élèves inscrits dans les écoles techniques par correspondance. Il me paraît nécessaire de mentionner deux sortes spéciales d'écoles techniques. Ce sont les écoles techniques pour les personnes ayant terminé l'école de base qui continuent leurs études pour devenir techniciens (les programmes de ces écoles ne sont que de 3 années). Il y a aussi environ 250 « écoles techniques pour bacheliers » (2 à 3 années d'études), dont le nombre d'élèves ne dépasse pas 45.000, en 1967. Ce sont des écoles spécialisées dans les branches scientifiques les plus modernes (cybernétique, informatique, physique nucléaire, biochimie, etc.). Les établissements de formation des instituteurs ont le même statut d'« écoles techniques pour bacheliers » (2 années d'études).

L'enseignement supérieur.

Il y avait, en 1967, 273.000 étudiants dans 76 établissements d'enseignement supérieur, dont 43.900 dans les universités.

Le rôle de l'école dans la mobilité sociale et géographique en Pologne

On peut supposer que pendant la période 1944-1969, la Pologne a été l'un des pays où la mobilité sociale et géographique, verticale et horizontale, a été la plus intensive et la plus étendue. On peut l'expliquer par quelques causes fondamentales :

1. — Le changement de frontières de l'Etat polonais : grâce au recouvrement des nouveaux territoires de l'Ouest (ligne Oder-Neisse), et par suite de la cession des anciens territoires orientaux (ligne Curzon) en faveur de l'U.R.S.S. Ce changement de frontières a causé un déplacement de tout le territoire de l'Etat d'environ 300 km vers l'Ouest, mais aussi un déplacement géographique d'environ 8.000.000 de citoyens, qui après avoir abandonné leur résidence historique à l'ancienne Pologne de l'Est, ont émigré vers les nouvelles terres de l'Ouest, sur les bords de l'Oder et de la Neisse. La récupération des nouvelles régions de l'Ouest a causé une émigration additionnelle de la population de Pologne centrale. Les premières années après la seconde guerre mondiale ont donc été une période de migration importante, si l'on ajoute ici le retour de centaines de milliers de Polonais déportés en Allemagne comme travailleurs forcés, de soldats ayant combattu dans l'armée polonaise en exil (en Grande-Bretagne et en U.R.S.S.), de prisonniers des camps de concentration, des camps de prisonniers de guerre, etc. Je pense qu'on peut sans exagération estimer le nombre total de personnes déplacées qui ont émigré, à 50 % de la population totale de la Pologne.
2. — Le manque de cadres administratifs et de gestion. Si les causes mentionnées ci-dessus ont entraîné une grande mobilité géographique, la pénurie aiguë de cadres administratifs, politiques et économiques a entraîné une grande mobilité sociale verticale. Il y avait deux causes fondamentales de cette pénurie. La première a été la politique d'extermination systématique (on pourrait dire planifiée) de tous les intellectuels polonais menée, par les Allemands pendant les 6 années d'occupation de la Pologne. La Pologne a perdu 6.000.000 de ses citoyens (parmi lesquels 2/3 de Polonais d'origine juive), soit 1/6 de la population totale d'avant-guerre (36 millions d'habitants) ; parmi les différentes couches sociales, ce sont les intellectuels, hommes de lettres, enseignants, et savants (l'« intelligentsia ») qui ont subi les pertes les plus graves ; dans certaines professions, jusqu'à 75 % des effectifs d'avant-guerre. L'intelligentsia qui a survécu à ces années cruelles de l'occupation nazie, s'abstenait, pour des raisons politiques, d'une collaboration

trop active avec le nouveau régime « populaire », trop « rouge » et trop « radical » pour sa tradition plutôt libérale-démocratique. En face de cette opposition muette, mais forte, de l'intelligentsia (essentiellement noble ou bourgeoise), le nouveau régime « populaire » (pour éviter le qualificatif de « socialiste » ou même de « communiste ») se voit forcé de s'appuyer sur des « hommes nouveaux » promus sans égard à leur niveau d'instruction. On se méfiait (à juste titre) de la loyauté de la vieille « intelligentsia » d'avant-guerre, envers le nouveau régime. Cette politique de promotion sociale indépendante du niveau d'instruction était alors caractérisée par un slogan « Nie matura lecz chęc szczenia, zrobí z ciebie oficera » (« On peut devenir un officier sans bachot, grâce à la force de la volonté »). C'était la période où les directeurs des grandes usines n'avaient souvent que le niveau d'instruction primaire (souvent sans certificat d'études), où des préfets de police savaient mieux tirer que lire, etc.

Enseignement général

Primaire		
	1937-38	1950-51
Ecoles	28.778	22.870
Elèves	4.865.000	3.281.000
Instituteurs à plein temps	76.600	81.600
Diplômes délivrés	121.100	328.200

Secondaire		
	1937-38	1950-51
Ecoles	777	764
Elèves	221.400	194.400
Instituteurs à plein temps		10.000
Diplômes délivrés	14.000	41.400

N.B. : En raison de la guerre et du changement de frontières, la population de la Pologne a diminué de 36 millions d'habitants en 1938 à 25 millions en 1950. Ceci explique la diminution du nombre des élèves dans l'enseignement primaire.

Pendant les premières années de la « Pologne populaire », le très large processus de mobilité verticale n'était pas lié au niveau d'instruction, et on ne peut pas parler, dans cette époque révolutionnaire (et même, jusqu'en 1953, sanglante) du rôle « pilote » de l'école dans la mobilité sociale en Pologne.

Mais, pendant la même période s'est développée une forte tendance à l'instruction parmi toute la population polonaise. Dès 1950, beaucoup de branches d'enseignement public en Pologne ont dépassé le niveau correspondant d'avant-guerre.

Il faut ajouter aux chiffres énoncés ci-dessus 54.900 élèves des « écoles secondaires pour travailleurs » qui n'existaient pas en Pologne avant-guerre. Dans l'enseignement professionnel, la Pologne populaire dépassait, dès 1950, de trois fois le niveau d'avant-guerre : 207.000 élèves en 1938, 634.000 élèves en 1950. Dans l'enseignement supérieur, on comptait 125.100 étudiants dès 1950, contre 49.500 en 1938. L'équipement des écoles était très pauvre, la majorité des instituteurs n'était pas qualifiée, le niveau de l'instruction très bas, mais la poussée nationale vers l'instruction était considérable. Il en résulte, dix ans plus tard, un élément de tension et de conflits sociaux entre la « nouvelle vague » de l'intelligentsia instruite par la Pologne populaire (et dont la provenance sociale était ouvrière ou paysanne, donc « correcte »), avec d'autre part les milliers de personnes promues dans les premières années de la révolution, qui ne possédaient pas d'autres qualifications que l'élan révolutionnaire, et le dévouement à la « cause ».

La quatrième cause de la forte mobilité sociale et géographique en Pologne est le processus d'industrialisation. Il suffira de dire que les habitants des villes représentaient en 1946 31,8 % du total de la population, et que cette proportion dépassait déjà 50 % en 1968. Sur un total de huit millions et demi de travailleurs, 52 % sont employés dans le secteur socialisé. L'agriculture et la sylviculture emploient environ 35 % de la population, alors qu'en 1938, la population active agricole représentait plus de 60 % du total. Le développement de l'industrie, sa participation décisive à la formation du revenu national (54,4 % en 1967 contre 37 % en 1950) fut le facteur déterminant qui bouleversa toute la structure et la vie de la société. Le processus d'industrialisation a permis le passage de la main-d'œuvre rurale excédentaire vers les nouveaux centres industriels. De 1946 à 1960, la population employée dans l'agriculture diminua de près de 2 millions de personnes, alors que la population employée en dehors de l'agriculture augmentait d'environ 8 millions de personnes. Mais la campagne même a subi des changements profonds, car l'industrialisation augmente rapidement le nombre des professions rurales non agricoles. En 1966,

pour une population rurale totale de 15,5 millions, 5,3 millions vivaient d'un emploi non agricole, soit une augmentation de 22 % par rapport à 1960.

Un autre trait caractéristique de la campagne polonaise est l'augmentation considérable des paysans-ouvriers. Au cours des 7 dernières années, leur nombre s'est accru de 60 % pour atteindre en 1967 environ 3 millions de travailleurs ayant les deux activités professionnelles. Ce processus de mobilité géographique et sociale causé par l'industrialisation, dépend directement et étroitement du développement de l'enseignement, au contraire de ce qui a été dit plus haut. L'industrie a surtout besoin d'une main-d'œuvre qualifiée, et c'est l'enseignement technique qui peut conférer ces qualifications. C'est pourquoi la période d'industrialisation rapide fut accompagnée d'un développement rapide de l'enseignement professionnel.

L'enseignement professionnel de 1950 à 1967
(en milliers)

	1937-38	1950	1960	1967
1. — Ecoles professionnelles de base (de 2 à 3 années) *				
a) Nombre d'écoles	—	—	1.486	2.380
b) Nombre d'élèves	184.800	317.100	300.100	690.000
c) Certificats délivrés	30.600	80.000	57.000	—
2. — Ecoles techniques secondaires (de 4 à 5 années) **				
a) Nombre d'écoles	—	—	1.607	2.819
b) Nombre d'élèves	10.000	270.700	370.000	815.100
c) Certificats délivrés	2.400	43.100	58.900	—

* Non compris les écoles de formation agricole, mais y compris les écoles de base pour les travailleurs.

** Y compris les écoles techniques pour travailleurs et par correspondance, mais non compris les écoles des beaux-arts, ni les écoles techniques pour les bacheliers de l'enseignement général.

L'enseignement commence de plus en plus à jouer le rôle d'un distributeur et répartiteur de la jeunesse entre les professions et les niveaux de qualification ; il confère donc aux individus le prestige et l'importance sociale.

Nous allons étudier la façon dont le système scolaire remplit cette fonction de mobilité sociale.

II. — L'INDUSTRIALISATION DE LA REGION DE PLOCK

Pour étudier l'influence de l'industrialisation sur la promotion sociale des jeunes, j'ai choisi la région de Plock, ville de la voïevodie de Varsovie, l'une des voïevodies les plus arriérées de la Pologne. Lorsque la part de la population active dans l'agriculture était de 35 % pour l'ensemble du pays, ce même taux dépassait 53,1 % dans la voïevodie de Varsovie, et dépassait 65 % dans la sous-région de Plock. Jusqu'à 1960, Plock était à prédominance agricole, l'industrie même qui existait étant liée à l'agriculture : fabriques de machines et d'outils. Peu de femmes actives, taux élevé des chômeurs et des semi-chômeurs dans la ville de Plock, le chômage déguisé dans l'agriculture surpeuplée, faible scolarisation au-delà de l'école obligatoire, voilà l'image de Plock, ville ancienne, jadis la capitale du Duché de Varsovie, mais déchu au cours de l'histoire, laissée en marge du progrès et de la modernisation. Et c'est justement là, dans cet endroit oublié, qu'en 1960 on a décidé de construire une raffinerie de pétrole gigantesque (basée sur le pétrole transporté de Bakou en U.R.S.S., par un pipe-line). Parmi beaucoup d'autres prémisses pour le choix de Plock comme emplacement de la raffinerie future (prémisses économiques, technologiques et stratégiques), il en était un particulièrement intéressant pour un éducateur : changer les conditions de vie grâce à l'industrialisation, améliorer la situation économique des habitants, accroître les possibilités d'accès aux niveaux d'enseignement les plus élevés. On peut considérer ces objectifs sociaux de l'industrialisation de Plock comme l'« idéologie » de ce processus économique et industriel, dont les implications sociales, culturelles et éducatives sont nombreuses. J'ai effectué plusieurs recherches entre 1965 et 1969, pour examiner dans quelle mesure cette « idéologie » de l'industrialisation était réalisée.

J'ai pris les hypothèses directrices suivantes :

Le système scolaire dans une région en voie d'industrialisation doit satisfaire toutes sortes d'aspirations :

- de la part de la jeunesse : que le système scolaire doit permettre d'occuper un emploi bien payé, au niveau désiré (i.e. d'un niveau plus élevé que celui de l'emploi antérieur ou que celui des parents) et dans la localité désirée (par exemple, à la ville, et non à la campagne).
- de la part des organisateurs de l'industrialisation : le système scolaire doit remplir son rôle d'adaptation entre l'offre et la demande de main-d'œuvre sur le marché du travail, et procurer les ouvriers et techniciens en temps voulu, sur le plan quantitatif comme sur le plan qualitatif.

c) du point de vue de l'idéologie d'égalitarisme socialiste : le système scolaire doit participer au processus de « structuration sociale » en assurant la qualification et le renouvellement des « élites » professionnelles, culturelles et politico-administratives ».

On voit ici clairement que dans les recherches faites sur la région de Plock, on a considéré le système scolaire comme un système de vaisseaux capillaires, grâce auquel les effets bienfaisants de l'industrialisation peuvent s'étendre sur une vaste région autour de la ville industrialisée, et surtout sur l'environnement rural. La création de milliers de postes de travail nouveaux, dans une industrie-clé telle que la raffinerie de Plock, ainsi que dans les industries et les services connexes, et d'autre part la création de milliers de places dans les écoles secondaires professionnelles a rendu les chances de promotion de la jeunesse beaucoup plus réelles et larges, si on entend par là la possibilité de se faire une situation, d'avoir une profession mieux payée et mieux qualifiée, etc.

Il faut dire que ces prémisses générales pour la promotion de la jeunesse de Plock ont été réalisées. Dans la période 1960-1966, les crédits d'investissement dans l'industrie ont été multipliés de 7 à 9 fois, et les investissements pour l'enseignement de 5 fois. Au cours de la période d'industrialisation de Plock, les dépenses annuelles de l'enseignement public ont dépassé de 12 % la totalité des dépenses du Plan quinquennal 1955-1960. En 7 années d'industrialisation, Plock, petit chef-lieu de district, a eu un développement incroyable. Le nombre d'habitants a augmenté de 34.000 à 68.000 en 1968. Le nombre d'écoles maternelles a augmenté de 9 à 12, et le nombre d'élèves de 773 à 1.258. Le nombre d'écoles primaires (à Plock même) a augmenté de 13 à 17, et le nombre d'élèves de 7.591 à 9.370. Mais l'accroissement le plus important concerne les écoles professionnelles.

Types d'écoles	1960			1966		
	Ecoles	Elèves	Maîtres	Ecoles	Elèves	Maîtres
Ecoles techniques pour non-travailleurs	5	760	49	11	2.415	97
Ecoles techniques pour travailleurs	2	337	2	10	1.535	2
Ecoles de base pour ouvriers qualifiés (pour non-travailleurs)	3	839	45	4	1.242	96
Ecoles professionnelles de base (pour travailleurs)	4	500	30	9	2.354	25
Total	14	2.436	126	35	7.546	220

Cette image resterait incomplète si on n'ajoutait pas 1.407 étudiants de l'enseignement supérieur : une filiale de l'Ecole polytechnique de Varsovie ; une école normale d'instituteurs (au-delà du baccalauréat) ; quatre écoles professionnelles non-universitaires (au-delà du baccalauréat) ; ainsi que 2.277 élèves des lycées d'enseignement général.

Grâce à l'industrialisation rapide, la petite ville de Plock a établi un record national : le nombre d'élèves des écoles secondaires (9.813) a dépassé le nombre d'élèves des écoles primaires (9.370). Le développement de l'enseignement public à Plock a donné des chances réelles (sans quitter la région natale) d'accéder à des emplois qualifiés depuis le niveau d'ouvrier qualifié, jusqu'au niveau d'ingénieur (en passant par celui de technicien). Dans le même temps, la raffinerie de pétrole avait employé 8.000 personnes et « Petrobudowa », établissement spécialisé dans la construction pétrochimique, avait employé 11.000 autres personnes. Toutes les branches de l'industrie et des services ont dans le même temps augmenté le nombre de leurs emplois.

Comment, et au profit de qui, ont été réparties ces chances de promotion sociale liées à l'industrialisation ?

Pour étudier ce problème, on a examiné l'origine sociale et géographique des élèves de 7 écoles professionnelles de spécialisation pétrochimique et de construction pétrochimique, qui conduisent directement à des emplois dans le combinat pétrochimique de Plock. On a examiné 1.528 élèves de ces écoles, soit 83 % de l'effectif total. Parmi les écoles étudiées, il y avait 2 écoles professionnelles de base, 3 écoles techniques, 2 écoles techniques supérieures (au-delà du baccalauréat, mais non-universitaires).

On indiquera maintenant les résultats les plus importants de ces recherches :

Sur 1.528 élèves examinés, 608 (40 %) habitaient la ville de Plock même. Mais dans une analyse plus approfondie, on a établi que les jeunes gens de Plock étaient généralement majoritaires dans les meilleures écoles (du niveau du baccalauréat et au-dessus), et plus faciles (pour non-travailleurs).

Les « étrangers » au contraire, occupaient la majorité des places dans les moins bonnes écoles (du niveau des ouvriers qualifiés seulement) et plus « difficiles » (pour travailleurs). 74,3 % des jeunes de la ville de Plock se trouvaient dans les écoles pour non-travailleurs, contre 51,5 % des « étrangers » seulement.

On peut alors conclure que sur le chemin de la promotion, les jeunes gens étrangers à Plock doivent surmonter la « concurrence » des jeunes de la ville dont les aspirations sont dirigées vers les écoles « élitaires » et de niveau plus élevé.

Les élèves « étrangers » proviennent de tous les départements, mais on constate une relation directe entre la distance géographique et le taux d'immigration scolaire à Plock. En outre, au fur et à mesure que la distance géographique augmente, le niveau d'instruction des immigrés augmente aussi, ainsi que le niveau des aspirations scolaires. Par exemple, les immigrés des départements les plus éloignés (hors de la voïevodie de Varsovie) ne représentent que 1,2 % du total des élèves à l'école pétrochimique de base, mais déjà 27 % dans l'école technique et 35,4 % dans l'école supérieure chimique (post-baccalauréat). Un immigré sur deux des départements éloignés possédait le baccalauréat en arrivant pour continuer ses études à Plock, contre un sur cinq parmi les immigrés des régions plus proches.

On peut tirer une autre conclusion de cette recherche : les jeunes gens des régions plus proches (et surtout campagnards) ont à surmonter une autre concurrence, celle des immigrés des voïevodies éloignées qui arrivent généralement beaucoup mieux instruits à Plock.

Il est alors évident que pour assurer l'égalité réelle des chances pour toute la jeunesse, il ne suffira pas de développer l'enseignement de façon purement quantitative (par accroissement du nombre des places disponibles) à un endroit donné (comme Plock), car le manque de places dans les autres endroits déclenche un processus de « concurrence scolaire », qui est très défavorable aux habitants de la région en voie d'industrialisation (sauf pour les habitants de la ville elle-même).

Nos recherches ont mis en lumière une autre inégalité profonde et importante, contraire à toute « idéologie » d'industrialisation socialiste : l'origine sociale des élèves.

Les 920 élèves « étrangers » à Plock selon l'origine sociale des parents

	N =	%
Enfants d'ouvriers	122	13,0
Enfants de paysans	449	48,9
Enfants d'employés, et de l'intelligentsia	115	12,5
Enfants d'artisans	163	17,8
Autres, et non identifiés	71	7,8
	920	100,0

D'un point de vue purement quantitatif, on peut juger que la promotion la plus massive est celle des enfants de

paysans. Mais on a une image complètement inversée quand on tient compte des niveaux de chacune des 7 écoles examinées. Alors que le taux moyen était de 48,9 % du total pour les enfants de paysans, il n'était plus que de 15 % dans les écoles « élitaires » (post-baccalauréat) ; dans les écoles techniques (conduisant au baccalauréat) leur pourcentage était de 33 % et de 65 % dans les écoles de base pour ouvriers qualifiés.

On peut alors conclure que les enfants de paysans ont reçu, grâce à l'industrialisation, la chance scolaire la plus massive, mais en même temps la plus basse. Chez les enfants de l'intelligentsia, on observe le phénomène inverse. Pendant que leur part est en moyenne de 12,5 % on n'en trouve pas plus de 4,7 % dans les écoles pour ouvriers qualifiés, 6,4 % dans les écoles techniques, mais 31,7 % dans les écoles supérieures (post-baccalauréat). La promotion sociale de jeunes provenant de l'intelligentsia était la plus restreinte du point de vue quantitatif, mais la plus haute au sens qualitatif.

Il est intéressant de noter que ces inégalités n'apparaissent pas pour les enfants d'ouvriers et d'artisans ; leur participation dans les différents types d'écoles étant presque égale à leur taux moyen.

Les recherches faites dans la région de Plock permettent de déceler les causes des disparités mentionnées ci-dessus :

1. — L'appartenance à la catégorie sociale des paysans aggrave dans une mesure importante les chances d'accès aux meilleures écoles donnant une position sociale plus élevée : manque d'écoles secondaires dans la campagne, niveau d'instruction plus bas des écoles primaires rurales, etc.
2. — Le milieu même et la subculture des paysans, leurs traditions, leurs conditions de vie, les ambitions et les aspirations des jeunes paysans les conduisent à choisir volontairement les écoles d'un niveau plus bas.
3. — Les mesures d'incitation existantes telles que le niveau des salaires, la vitesse d'avancement, la possibilité d'avoir une bourse ou une place dans un internat d'Etat, la possibilité de gagner de l'argent pendant les études, etc. favorisent toutes le choix de l'école professionnelle de base pour ouvriers qualifiés, et découragent le choix du lycée d'enseignement général (cycle long).

On peut alors avancer une conclusion plus générale : le rôle social de l'école dans le processus de mobilité et de promotion sociales, est toujours limité si le développement scolaire n'est pas lié et harmonisé avec le développement économique du pays ; mais inversement,

ce même rôle peut être considérablement réduit si l'on subordonne totalement le développement scolaire aux besoins purement économiques. La scolarisation de la population a bien sûr une importante fonction économique, mais elle possède aussi ses propres buts culturels et sociaux qui ne peuvent pas être négligés, sous peine d'altérer l' « idéologie de l'industrialisation ».

Dans le système existant en Pologne, quand le choix de la profession et de l'école (après l'école primaire) est laissé à la libre décision des élèves et de leurs parents, ce choix est le résultat de facteurs accidentels : la mode, les préférences traditionnelles, la proximité d'un établissement scolaire, la durée des études, etc. Le lycée d'enseignement général (qui conduit à l'enseignement supérieur) n'est plus assuré de recevoir les élèves les plus intelligents, sans distinction de sexe ni d'origine sociale. La supériorité numérique des filles, la sur-représentation des enfants de l'intelligentsia, le manque de candidats — tels sont en définitive les résultats pour les lycées d'enseignement général des divers avantages accordés à l'enseignement technique.

On commence maintenant à remédier à ces inconvénients, en donnant des « points » additionnels aux enfants d'ouvriers et paysans aux examens d'entrée dans les écoles supérieures, et en augmentant les exigences requises des candidates féminines.

Mais il est évident que la vraie sélection s'est produite spontanément 4 à 5 ans avant, à la fin de l'école obligatoire, et au seuil des écoles secondaires. Par manque d'une orientation efficace, nous n'avons aucune certitude que les jeunes gens les plus intelligents de toutes les couches sociales constituent l'effectif des 200.000 bacheliers parmi lesquels on opère la sélection pour l'enseignement supérieur. On peut être certain au contraire que la majorité d'entre eux a choisi les écoles professionnelles. Le système scolaire polonais a donc réalisé une promotion sociale très étendue du point de vue quantitatif, mais il n'a pas pu le faire jusqu'à aujourd'hui sur le plan qualitatif.

III. — ATTITUDES DES JEUNES A L'EGARD DE L'INDUSTRIALISATION, DE L'ECOLE ET DES PROBLEMES SOCIAUX

Je voudrais commencer ce chapitre avec un problème plus général : quelle est l'échelle des valeurs de la jeunesse polonaise contemporaine ? On a fait plusieurs recherches sur ce sujet, dont les résultats sont concordants. A la première place, on trouve toujours le travail, en second la famille, en troisième la prospérité et l'aisance. On peut comparer les données de trois études faites indépendamment en 1961 en Pologne (Z. Bauman), en France (J. Duquesne), et en U.R.S.S. (Olszanskij W.).

Pologne (1961)		France (1961)		Union Soviétique (1961)	
1. Travail	39,7 %	1. Santé	79 %	1. Travail	42,3 %
2. Bonheur familial	33,9 %	2. Prospérité	58 %	2. Bonheur familial	33,9 %
3. Prospérité	28,1 %	3. Amour	46 %	3. La conscience	10,6 %
4. Sécurité	26,4 %	4. Travail	—	4. Estime	8,6 %
5. Liberté	21 %	5. Liberté	32 %	5. Liberté	5,9 %

N.B. : On peut trouver ces échelles de valeurs de la jeunesse dans les livres suivants : Z. Bauman « Les modèles de réussite dans le milieu de la jeunesse de Varsovie » 1961 (en polonais) ; J. Duquesne « Les 16-24 ans », Paris, 1962 ; W. Olszanskij « Les groupes sociaux et la personnalité », Moscou, 1962 (en russe).

Quand Mme Gurycka a examiné « les rêves et les aspirations des lycéens », elle a obtenu des résultats semblables : on trouve au premier rang (82,9 % parmi les garçons, et 86,1 % parmi les filles) : « obtenir une bonne instruction et une bonne profession ». On peut, je pense, expliquer les différences entre l'échelle des valeurs des jeunes Français, et celle des jeunes Polonais, par la différence entre société individualiste, et société plus collectiviste.

Les différences entre l'échelle de valeurs des jeunes polonaise et soviétique ne sont pas moins intéressantes ; elles reflètent, à mon avis, les différences entre les pays socialistes, en ce sens que la structure sociale et économique de Pologne a conservé beaucoup plus de traces de la société individualiste que la société soviétique ; par exemple, une part plus importante de la propriété privée. Pour ces raisons, l'échelle de valeurs des jeunes Polonais est à mi-chemin entre l'échelle française et soviétique.

Il faut quand même souligner que le rang élevé du travail dans l'échelle de valeurs de la jeunesse polonaise, ne peut pas être identifié avec un élan vers le travail, ou avec un zèle excessif de la jeune génération polonaise. Ils respectent le travail, mais ils semblent ne pas l'aimer. Ils respectent aussi l'instruction, mais ils n'aiment pas s'instruire. Ces opinions ne sont pas des paradoxes, elles expriment une vérité essentielle et simple : la jeunesse polonaise a parfaitement compris que dans une société industrialisée, ou en voie d'industrialisation (comme à Plock) il n'y a pas d'autre voie de la réussite et du succès personnel que l'instruction et le travail professionnel. Mais leurs attitudes à l'égard des diplômes scolaires et

des objectifs professionnels sont marquées d'une absence de passion, et sont dans la plupart des cas purement pragmatiques. Je parle ici de la majorité des jeunes, et non des cas exceptionnels, qui existent toujours. Ce phénomène, aussi contraire à l'idéal de l'éducation socialiste basée sur la notion « d'engagement social volontaire et enthousiaste » inquiète les enseignants, les hommes d'Etat, les vieux militants communistes qui dirigent les usines, les fabriques et les mines ; tous se plaignent de cette attitude pragmatique des jeunes envers le travail scolaire et professionnel.

Les jeunes (ou du moins la plupart d'entre eux) disent « il faut bien s'arranger dans la vie », alors que les éducateurs voudraient qu'ils disent « il faut arranger la vie de toute la société ». Il est évident que malgré la ressemblance des mots utilisés dans les deux cas, le contenu des deux expressions est bien différent.

Les recherches faites par nous dans les régions en voie d'industrialisation (Mme Gruber, Mme Preiss-Zajda, Kozakiewicz et d'autres) ont démontré que le niveau des aspirations professionnelles de la jeunesse était très modeste, et plutôt bas. On a constaté en particulier que les enfants de paysans et d'ouvriers non qualifiés n'aspieraient pas à une position sociale plus élevée, seulement un « tout petit peu » meilleure que celle de leurs propres parents. Plus précisément, les enfants de paysans « rêvent » de devenir des ouvriers (même non qualifiés) dans l'industrie, les enfants des ouvriers non qualifiés rêvent de devenir des ouvriers qualifiés, etc. C'est seulement les enfants de l'intelligentsia qui aspirent à des positions sociales plus élevées ; mais dans leur cas également, il s'agit d'une position égale ou seulement « un peu » plus élevée que celle de leurs parents.

Qu'est-ce qu'ils attendent du processus de développement économique résultant de l'industrialisation ?

On peut citer ici les résultats des recherches « sur les aspirations des jeunes filles et des jeunes garçons » faites par Mme Antonina Gurycka, et mentionnées plus haut. Ces recherches ont été faites sur un échantillon de 643 élèves de lycée de Varsovie, Sosnowiec, Katowice, Chorzow et Zielona Gora : elles sont typiques pour les régions fortement industrialisées et urbanisées.

Les aspirations de la jeunesse polonaise

Garçons (15 - 18 ans)	Filles (15 - 18 ans)
1. Avoir une bonne profession 82,9 %	1. Avoir une bonne profession et un assez haut niveau d'instruction 88,1 %
2. Voyager et connaître le monde 52,8 %	2. Voyager et connaître le monde 64,2 %

3. Posséder différentes choses et avoir de l'argent 48,7 %	3. Posséder différentes choses et avoir de l'argent 39,1 %
4. Que l'école soit meilleure 27 %	4. Que le monde soit meilleur 34,8 %
5. Que le monde soit meilleur 25,6 %	5. Que l'école soit meilleure 33,6 %
6. Des succès sportifs 21,6 %	6. Que la famille soit plus harmonieuse et compréhensive 27 %
7. Un meilleur avenir pour la Pologne 19,1 %	7. Bonté, beauté, etc. 17,6 %
8. Bonté, beauté, intelligence 16,1 %	8. Famille future et mariage 16,9 %
9. Etre connu, célèbre	9. Amour et amitié 16,2 %
9 bis Avoir un « hobby » (savoir conduire une voiture, un avion, un planeur, etc.) 15,6 %	
10. Que la famille soit plus harmonieuse et plus compréhensive 15,1 %	10. Que toute ma vie soit belle et heureuse 15,2 %
11. Que toute ma vie soit belle et heureuse 14,6 %	11. Un meilleur avenir pour la Pologne 13,0 %
12. Famille future et mariage 12,1 %	12. Etre connue, célèbre, etc. 11,7 %

J'ai donné une analyse plus approfondie de ces données empiriques (et d'autres aussi) dans mon livre « La nouvelle jeunesse - les mythes et la réalité », paru en polonais en 1965, et en tchèque en 1968, sous le titre « La génération mystérieuse ». Je ne peux faire ici que quelques remarques très générales.

L'attitude générale de la jeunesse (du moins dans l'intelligentsia qui forme la majorité des élèves des lycées) est beaucoup plus proche de l'idéal de l'homme socialiste, que ne le pensaient les pessimistes, et beaucoup plus individualiste que ne le pensaient les optimistes. Les pessimistes ont été surpris du rang élevé des aspirations altruistes et sociales : le souci de l'avenir de la Pologne et du monde, le désir de réforme de l'école et de la famille, etc. Les optimistes ont été fortement choqués du rang élevé des aspirations égocentriques, individualistes et hédonistes (le désir d'avoir de l'argent et de posséder des choses diverses a été le plus vivement contesté par les optimistes).

Il faut dire que d'autres recherches faites dans les milieux de la jeunesse paysanne (par Barbara Weber, Bronislaw Golebiowski, etc.) et ouvrière ont démontré des attitudes beaucoup plus « saines », conformes aux attentes, surtout du point de vue purement économique. Ces observations correspondent bien à la régularité avec laquelle cette jeunesse choisit les écoles professionnelles, surtout les écoles de base.

On peut dire en effet, que le processus d'industrialisation ne suscite pas seulement les aspirations les plus élevées, mais aussi les plus basses. La possibilité de gagner de l'argent rapidement et sans un effort exagéré pour s'instruire qu'apporte l'industrialisation, particulièrement dans sa première période où il y a une forte demande de main-d'œuvre non qualifiée, encourage les jeunes gens à choisir le chemin le plus aisé pour réaliser des aspirations assez modestes.

Revenant aux recherches que j'ai faites personnellement dans la région de Plock, on peut citer les faits suivants :

**La part des habitants de la région
dans la main-d'œuvre employée de 1960 à 1967
au combinat pétrochimique de Plock**

Niveau de qualification	Nombre de travailleurs	Provenance géographique	
		Région de Plock	Extérieure à la région
Sans qualification	4.021	87,9 %	12,1 %
Niveau de l'école professionnelle de base	1.930	55,9 %	44,1 %
Niveau de l'école technique secondaire	1.321	47,3 %	52,7 %
Niveau de l'école supérieure	542	16,6 %	83,4 %

On peut tirer de ce tableau des conclusions diverses. Je n'en soulignerai qu'une seule : les deux tiers des ouvriers provenant de la région de Plock ont des emplois d'ouvriers non qualifiés. Ceci est dû en partie au bas niveau d'aspirations des jeunes paysans qui formaient la majorité de la main-d'œuvre locale. Je mentionnerai seulement un autre fait établi au cours de cette recherche : un retard notable dans la création des écoles professionnelles ; celles-ci ont été construites en même temps que le combinat, sans qu'on ait pris en considération la longue durée de formation des spécialistes qui va jusqu'à 5 ans dans les écoles techniques.

L'accroissement rapide du nombre des jeunes gens qui, malgré leur manque de qualification, ont bien gagné leur vie sur un chantier dit « prioritaire », a rapidement augmenté le pouvoir d'achat disponible dans les mains de très jeunes gens. Mais il n'existe pas comme en France ou dans les autres pays occidentaux, un marché pour « teenagers » où les jeunes Polonais pourraient dépenser

leur argent, en se procurant les biens ou les services désirés.

Un effet secondaire de la situation existante, spécialement dans les régions en voie d'industrialisation, est l'accroissement considérable de phénomènes de « pathologie juvénile ». Le nombre de crimes commis par les mineurs (de moins de 17 ans) est passé de 25.600 en 1961, à 36.600 en 1967, et cette progression ne peut pas être expliquée par l'accroissement du groupe d'âge. Le taux de criminalité juvénile dans les régions en voie d'industrialisation (cf. P. Zakrzewski, H. Malewska et autres) dépasse considérablement la moyenne nationale. Par exemple, dans la région industrialisée de Pulawy (combinat d'engrais azotés), le taux de criminalité juvénile a augmenté dans les années d'industrialisation jusqu'à atteindre 18 sur 1.000 jeunes, pendant que le taux de criminalité des adultes restait presque sans changement. La majorité des délits commis par les mineurs étaient des crimes contre la propriété privée et la propriété socialiste (les vols de tout genre). Cette statistique ne comprend pas les très nombreux cas de « hooliganisme », les incidents, les rixes faites par les voyous à moins qu'elles ne donnent lieu à un procès-verbal de la police. On constate aussi une augmentation considérable de l'alcoolisme juvénile, de la prostitution (et de la semi-prostitution) des mineures, etc.

Les régions industrialisées, ou en voie d'industrialisation, malgré tous les avantages sociaux et matériels que comporte ce processus de développement économique, ont à payer les coûts élevés de l'industrialisation, sous la forme des phénomènes de pathologie sociale. Les difficultés d'adaptation d'une grande masse de jeunes paysans immigrant dans des conditions urbaines, toutes nouvelles pour eux, sont aggravées par le manque de logements, d'établissements culturels, et par la pratique très répandue de loger les jeunes ouvriers dans des « hôtels d'ouvriers » organisés souvent dans les baraques, etc.

Bien que le niveau général de cette pathologie juvénile soit plus bas que dans les pays développés de l'Ouest, que certaines formes (telles que la drogue, par exemple) n'existent pratiquement pas, on constate un accroissement continu, au fur et à mesure des progrès de l'industrialisation. Les recherches faites par Hanna Malewska ont établi une très haute corrélation entre le taux de délinquance juvénile avec le taux d'urbanisation d'une part, et la mobilité géographique des jeunes d'autre part (ces deux phénomènes étant étroitement liés au processus d'industrialisation rapide). Un bon travail éducatif de la part de l'école pourrait diminuer, ou même éliminer, ces résultats nocifs de l'industrialisation ; mais pour plusieurs raisons, l'école telle qu'elle est ne peut pas accomplir cette tâche importante à grande échelle. Il est malheureux, que dans le développement industriel

rapide (comme à Plock), on attache une grande importance aux écoles professionnelles, en même temps qu'on néglige les écoles maternelles et les écoles primaires (les 8 classes obligatoires). Le manque de place oblige toutes les écoles primaires à travailler à deux équipes, et dans certains cas, à trois (on les appelle, en Pologne, des « relèves »). Les classes sont surchargées : la norme est de 40 élèves par classe. Beaucoup de laboratoires, de clubs, de salles d'exercices physiques ont été transformés en salles de classe pour faire face à l'accroissement de population scolaire dans les villes en voie d'industrialisation accélérée. Il n'y a ni temps, ni place pour les activités para-scolaires et extra-scolaires, en dehors des heures d'instruction obligatoire.

Le manque de places dans les écoles maternelles, et dans les clubs et foyers de la jeunesse, alors que le taux d'activité des femmes atteint presque 50 %, a créé une nouvelle catégorie d'enfants dite « clés au cou » qui, après les heures d'écoles attendent leurs parents qui travaillent, parcourant les rues de la ville, avec la clé de la maison attachée à une ficelle portée autour du cou. Tous les efforts pour prolonger leur séjour à l'école se heurtent au manque de locaux.

Tout ceci, bien qu'incomplet, peut expliquer et même un peu excuser les jeunes, qu'on a accusé plus haut d'avoir des attitudes et des pratiques contraires à l'idéal de l'éducation. On peut même estimer que dans des conditions souvent très défavorables, en face des erreurs commises par les responsables de l'enseignement dans les régions industrialisées, mais aussi en face de difficultés (surtout financières) indépendantes de leur bonne volonté, on peut parfois s'étonner que le taux de délinquance juvénile, dans les régions industrialisées, soit encore relativement bas, et beaucoup moins dangereux que dans les pays développés de l'Ouest.

Le dernier problème abordé dans ce chapitre est celui des attitudes de la jeunesse envers les problèmes sociaux. Même dans ce domaine, très important, je ne peux faire que quelques remarques générales. D'abord, il faut souligner qu'on ne peut pas parler des attitudes de toute la jeunesse polonaise, sans distinguer entre la jeunesse urbaine, et celle de la campagne, et d'autre part, entre les milieux de l'intelligentsia, des ouvriers, des paysans, etc. Pour éviter tout malentendu, je parlerai ici, principalement, de la jeunesse urbaine, provenant de la couche sociale de l'intelligentsia, autrement dit, d'un groupe de jeunes choisis, sélectionnés, et plus ou moins « élitaires ».

Première question fondamentale : la jeunesse polonaise contemporaine s'intéresse-t-elle aux problèmes sociaux et politiques ? Je crois que les résultats de plusieurs recherches permettent de répondre à cette question affirmativement. Par exemple, dans les recherches

faites par le Centre d'études des organisations des Eclaireurs polonais (Anna Uziemblo, Janina Burska et les autres) sur un échantillon de 1.074 élèves de 12 à 15 ans, 86,9 % ont mentionné les problèmes sociaux, et 83,2 % les problèmes politiques au nombre des problèmes qui les intéressaient le plus. Il y a là, je crois, une différence importante entre les jeunes des pays socialistes, et ceux des pays capitalistes. Bien sûr, cette différence est due au caractère beaucoup plus « politisé » de l'enseignement et de l'éducation extra-scolaire.

On peut aussi citer comme preuve de cette affirmation la recherche faite sur 1.200 personnes de 14 à 19 ans, concernant les projets de réforme de l'enseignement proposés par les élèves eux-mêmes.

Les élèves demandent que l'école attache plus d'importance aux problèmes suivants :

	Age des élèves enquêtés		
	15 ans	17 ans	19 ans
La technique moderne	14,5 %	17,8 %	16,8 %
L'éducation sexuelle	3,5 %	5,7 %	13,1 %
Les problèmes moraux et éthiques	2,1 %	6,8 %	9,1 %
Le savoir-vivre, la culture de la vie quotidienne	7,7 %	5,2 %	9,8 %
L'art et la culture moderne	9,0 %	12,1 %	13,1 %
Les problèmes sociaux, économiques et politiques	32,4 %	35,2 %	23,4 %

Note : J'ai donné des résultats plus détaillés de cette recherche dans mon livre « Weltanschauung et éducation » (en polonais), 1965, Varsovie, (p. 196 et suivantes).

L'importance prépondérante des intérêts pour les questions politiques, sociales et économiques a constitué une surprise pour les chercheurs eux-mêmes. Dans les pays de l'Est, la politique n'est pas l'apanage des politiciens professionnels, elle concerne chacun dans sa vie privée et professionnelle, ce qui s'ajoute à la politisation « consciente », pour expliquer l'intensité et la diffusion des intérêts politiques dans les sociétés socialistes ; il y a là une différence avec les sociétés capitalistes.

Une autre question peut-être encore plus importante, est celle de la conformité des opinions et convictions politiques et sociales de la jeunesse avec l'idéologie régnante du marxisme. Il y a eu plusieurs études de ce

problème, et les résultats de ces recherches révèlent une réalité extrêmement complexe.

Pour tout éducateur, il est évident que l'opposition des jeunes envers les adultes est une règle, et un trait caractéristique de l'adolescence. C'est vrai pour toutes les époques, et tous les systèmes sociaux (même pour le régime socialiste, bien que plusieurs éducateurs aient nié l'existence d'un conflit entre les générations). Dans la mesure où « les adultes possédant le pouvoir » dans les pays de l'Ouest sont des « capitalistes », l'opposition de la jeunesse se tourne contre le capitalisme et prend les formes « gauchistes » et d'extrême-gauche. C'est tout à fait logique et normal. Selon la même logique, le même conflit entre les générations dans un pays socialiste comme la Pologne devrait conduire les jeunes à des attitudes de « droite » et à des convictions « capitalistes ». Mais, de façon surprenante, les résultats des recherches empiriques ne confirment pas cette « logique ». Les jeunes Polonais ne cessent pas d'être de gauche, et même ils sont très souvent critiques, agressifs et mécontents envers les « vieilles barbes » qui sont au pouvoir.

A cet égard, les recherches faites par Stefan Nowak sur « l'idéologie des étudiants de l'Université de Varsovie » sont très instructives. On a posé aux étudiants deux genres de questions : les unes très générales et purement « idéologiques » (par exemple « Est-ce que tu te considères comme un marxiste ? Est-ce que tu penses que le socialisme est une forme d'organisation sociale supérieure au communisme ? » et les autres beaucoup plus concrètes et pratiques (par exemple) « Trouves-tu juste que le grand capital soit nationalisé en Pologne ? S'il y a conflit entre bien social et bien personnel, penses-tu qu'il faut accorder la préférence au bien social ? Estimes-tu que les grandes différences dans le niveau de vie, qu'elles soient au niveau d'instruction ou à la position sociale, sont injustes ? », etc.

Les réponses des étudiants montrent une grande régularité : la majorité (environ 60 %) des étudiants ont répondu « non » aux questions générales, et purement idéologiques ; mais une majorité encore plus grande (60 à 80 %) a répondu « oui » aux questions concrètes et pratiques relevant de la même idéologie.

Il y a une corrélation positive entre l'acceptation des thèses idéologiquement « justes », ou « conformes » avec l'origine ouvrière et paysanne des étudiants. Pour les étudiants de milieux intellectuels, cette corrélation est négative. Que conclure de ces résultats ?

La critique et le mécontentement des jeunes Polonais ne se tournent pas contre le système socialiste, mais contre la réalisation concrète de ce système. On peut alors dire qu'il n'y a pas en Pologne de conflit entre les générations au sens idéologique, mais il y a conflit au sens psychologique, et pragmatique. Les jeunes ne veulent pas

abattre le socialisme, mais ils veulent l'améliorer, le rendre plus efficace, plus moderne, plus humain, etc. Il s'agit ici de la grande majorité de la jeunesse, et non pas de la minorité de droite, d'extrême-droite, et même fasciste, qui existe comme partout, mais qui ne joue actuellement aucun rôle important en Pologne.

Même dans les jours troublants de mars 1968, quand la Pologne a connu une révolte des étudiants, semblable — toutes proportions gardées — aux événements de mai 1968 en France, parmi les centaines de proclamations, manifestes et résolutions proclamés, et votés dans les grands meetings des étudiants, il n'y en avait pas une de caractère « antisocialiste » appelant les jeunes « rebelles » à renverser les bases sociales, politiques et économiques du système existant. Je me suis attardé sur ce problème, parce qu'à mon avis, c'est une chose extrêmement importante pour comprendre correctement les attitudes politiques et sociales de la jeunesse polonaise. Une erreur assez répandue parmi les sociologues occidentaux consiste à réduire au même dénominateur les phénomènes de contestation dans l'Ouest et l'Est, sans que cette assimilation soit fondée sur des réalités, du moins en ce qui concerne la Pologne.

S'il y a discordance entre les jugements et attitudes des jeunes et ceux des adultes à l'égard des problèmes sociaux et politiques, c'est vraiment un désaccord au sein de la même famille.

La réalité est encore plus complexe quand on prend en considération la contradiction entre la tradition catholique profonde et vivante du peuple polonais, et le caractère délibérément matérialiste de l'éducation scolaire en pays socialiste. La situation semble insoluble pour les observateurs étrangers. Les recherches que j'ai faites en 1961 (rapportées dans le livre « Weltanschauung de 1.000 enseignants », en polonais) ont montré que 34,1 % seulement des enseignants étaient non-croyants, contre 38,6 % de croyants plutôt orthodoxes et 27,0 % de croyants plutôt « hérétiques », i.e. avec une interprétation personnelle de la religion. C'est une situation légèrement meilleure qu'avait constatée Irena Nowakowska sur un échantillon de 1.366 professeurs et agrégés des écoles supérieures : 25 % croyants et pratiquants, 41 % non-croyants et non-pratiquants, 30 % faisant preuve d'un dualisme philosophique : le matérialisme pour la plupart des problèmes, le spiritualisme pour quelques problèmes eschatologiques touchant les fins dernières.

Il est évident que toute tentative d'imposer de force la « Weltanschauung » matérialiste et marxiste d'une manière aveugle et brutale, doit amener, dans un pays comme la Pologne, un désaccord profond et même des conflits sociaux dangereux. Si on ne constate pas en Pologne de tels phénomènes (sauf les conflits politiques entre l'Eglise et l'Etat en tant qu'institutions), c'est en

premier lieu grâce à l'existence d'une théorie et d'une pratique qui n'existent qu'en Pologne. Chaque fois qu'il y a conflit entre l'idéologie et la nécessité, c'est la dernière qui l'emporte. C'est le cas de « l'armistice » ou « coexistence » du marxisme et du catholicisme dans l'éducation polonaise.

L'auteur de ce texte a pris part à l'élaboration du « *modus vivendi* » qui est intervenu dans ce domaine après 1956 (retour au pouvoir de M. Gomulka) et est en mesure d'affirmer que les expériences historiques de la France (problèmes de tolérance confessionnelle, de laïcité, etc.) ont été des références importantes pour la solution polonaise. A la distinction de quelques autres pays socialistes, l'école en Pologne n'est pas du tout « anti-religieuse », mais seulement « a-religieuse ». L'instruction religieuse est donnée par l'Eglise dans quelques dizaines de milliers d'écoles paroissiales (appelées en Pologne « centres de catéchisme »). Bien sûr, tous les problèmes dans les programmes scolaires sont abordés et analysés du point de vue rationaliste et matérialiste, mais on ne mène aucune action militante contre la religion. La position adoptée est celle d'une parité : l'Etat comme l'Eglise ont le droit d'exposer leurs positions philosophiques, mais le choix final doit être l'œuvre personnelle et individuelle de chacun. On a délimité et distingué la notion d'athéisme et de progressisme politique et social, même dans le parti communiste polonais (le parti ouvrier unifié polonais), qu'il y a officiellement des milliers de croyants. Bien sûr, cette solution théorique n'est simple que sur le papier ; dans la réalité, elle est très difficile à mettre en œuvre, et il ne manque pas de tensions entre l'Eglise et l'Etat à propos de son application.

En revenant aux problèmes de la jeunesse, on peut dire que l'influence de cette théorie et cette pratique envers la religion, sur leurs attitudes philosophiques, morales et idéologiques a été importante :

On peut observer la naissance de deux groupes limités en nombre, mais importants pour l'avenir, qu'on peut appeler les groupes « *élitaires* ». Ce sont les jeunes intellectuels catholiques groupés dans les « Clubs de l'Intelligentsia catholique », provenant du milieu étudiant, et pas seulement de l'Université catholique de Lublin, qui est la seule université privée reconnue par l'Etat dans les pays de l'Est. De l'autre côté, des groupes de jeunes intellectuels marxistes, groupés dans les lycées dans les « Cercles des jeunes rationalistes » et dans les divers clubs des Organisations de la Jeunesse Estudiantine. Entre ces deux extrêmes, il y a la masse de la jeunesse ; leur mentalité (philosophique, morale, etc.) présente les caractéristiques d'une laïcisation poussée, avec une confusion évidente d'idées traditionnelles et nouvelles, d'opinions catholiques et d'opinions marxistes. Au cours de recherches faites parmi les étudiants des écoles nor-

males (en 1965) ayant pour but la préparation des futurs enseignants dans le domaine de l'éducation sexuelle, j'ai constaté un mélange curieux par exemple dans les jugements et les convictions morales : les futurs enseignants étaient très catholiques dans les convictions les plus théoriques et générales, et très laïques dans les jugements touchant la solution de problèmes moraux concrets. Par exemple, quand la question posée était : « Est-ce que tu penses que le mariage doit être une institution indissoluble, et qu'aucun concours de circonstances ne peut excuser ceux qui divorcent ? » La majorité a répondu « oui ». Mais, quand quelques instants plus tard, on a posé une question « pratique » : « Est-ce que tu es prêt, pour sauver ton bonheur, à divorcer dans le cas où ton mariage apparaît comme une erreur évidente ? » Une majorité encore plus grande a répondu aussi « oui ». D'une manière semblable, quand on a examiné les convictions et les jugements moraux concernant l'avortement volontaire, la majorité des réponses, conformément à la morale catholique, l'a condamné comme un « homicide ». Mais à la question pratique « dans une situation où la grossesse d'une fille va compliquer sérieusement sa vie et la tienne, et quand il y a la possibilité « d'arranger la chose » dans des conditions médicales parfaitement sûres, et quand la jeune fille est d'accord, penses-tu qu'une opération d'avortement soit moralement justifiée ? », la grande majorité de répondants a répondu aussi affirmativement. L'enquête complète sur ce sujet est rapportée et analysée dans mon livre récent « Les fondements de l'éducation sexuelle » (en polonais), Varsovie, 1969.

Je crois que ces quelques exemples suffisent pour justifier la conclusion générale sur les attitudes de la jeunesse polonaise à l'égard des problèmes sociaux : elles constituent un mélange très complexe d'attitudes « traditionalistes » et « progressistes », « religieuses » et « laïques », « individualistes » et « collectivistes », « spiritualistes » et « matérialistes ». Elles ont les caractéristiques d'une morale et d'une *weltanschauung* de période de « transition ». On ne peut pas dire ce qu'est cette morale, mais seulement ce qu'elle devient ; de même, on ne peut pas étudier l'état des attitudes de la jeunesse, mais seulement leur mouvement et leur évolution. D'une façon générale, cette évolution se dirige vers les attitudes plus modernes, laïques, progressistes ou indépendantes, mais malheureusement pour les éducateurs marxistes, il ne s'agit pas nécessairement d'un modernisme, d'un laïcisme et d'un progressisme tout à fait marxistes. Les éléments les plus internalisés de la doctrine marxiste, qui ont été adoptés par une grande majorité de la jeunesse, sont les principes économiques du socialisme (nationalisation de la grande propriété privée), et ses principes sociaux (surtout l'égalitarisme social), autrement dit les principes fondamentaux du système socio-économique, et la politique basée sur ces principes. Quant aux idées sur la vie,

le succès, le but final d'une vie humaine, le style de vie, l'échelle des valeurs, les exigences concernant le présent et l'avenir — ce consensus n'est plus général, ni même très étendu.

C'est cette diversité et cette complexité des attitudes de la jeunesse polonaise qui entraînent souvent des malentendus, quand on prend une seule partie (conformité ou non-conformité avec l'idéal éducatif du socialisme) pour la totalité et qu'on essaie de tirer des conclusions à partir d'une base trop étroite et par cela même incorrecte.

IV. — LES PROBLEMES DE L'ENSEIGNEMENT RURAL EN POLOGNE QUELQUES INFORMATIONS ESSENTIELLES SUR L'AGRICULTURE EN POLOGNE

Surface cultivable en Pologne en 1967 : 0,62 hectare de terre cultivable par habitant.

Répartition des terres cultivables en 1966 : terres arables et vergers : 49,5 % ; forêts : 26,1 % ; jachères : 14,5 % ; terres en friche : 9,9 %.

Part de l'agriculture dans l'économie nationale en 1967 : 20 % du revenu national ; 35 % de l'emploi total.

Structure agraire :

- a) le secteur de la petite production marchande, sous la forme de la ferme individuelle, familiale : 84,9 % des terres cultivables et 92 % de l'emploi agricole ; sa part dans la production finale agricole brute est d'environ 88 % ;
- b) Exploitations agricoles d'Etat : 13,4 % des terres arables ; part dans la production agricole finale brute : 10,9 % ;
- c) Coopératives agricoles de production : 1.000 coopératives avec 32.000 membres et 216.000 hectares de terre.

Organisation des enseignements agricoles en Pologne en 1969

Tant que l'agriculture occupe une place importante dans la Pologne contemporaine (même si elle va en diminuant), l'efficacité de l'enseignement agricole continue à constituer un problème crucial. On peut répartir tous les établissements d'enseignement agricole en trois niveaux, conformément au système décrit dans le Chapitre I :

- 1) Ecoles professionnelles agricoles de base ;
- 2) Ecoles techniques agricoles pour les élèves ayant terminé les écoles de base ou l'école obligatoire de 8 classes, ou le baccalauréat ;

3) Ecoles agricoles supérieures.

En 1968-69, les écoles agricoles de II^e cycle comprenaient 44.000 élèves (sans compter les écoles par correspondance), et les écoles agricoles supérieures 30.300 étudiants. On peut s'étonner à première vue que le nombre des élèves des écoles agricoles soit si bas dans un pays où 35 % de la population active travaille encore dans l'agriculture. Il est aussi surprenant que le nombre des étudiants des écoles agricoles supérieures soit presque égal à celui des écoles du II^e cycle. On voit ainsi que le problème de l'enseignement agricole en Pologne est loin d'être résolu d'une façon satisfaisante. Alors que la population agricole atteint 35 % de la population active, la part des écoles agricoles ne dépasse pas 3 % de la totalité des élèves des écoles professionnelles du II^e cycle, et 10 % de la totalité des étudiants des écoles supérieures.

Cette disparité évidente s'explique facilement sur le fait que toutes ces écoles agricoles préparent des ouvriers qualifiés, des techniciens et des ingénieurs agricoles pour le seul secteur socialisé dont la part dans la production agricole ne dépasse pas 12 %. Quant à l'agriculture individuelle, la formation des agriculteurs qualifiés est assurée par un réseau d'écoles de formation agricole (2 années d'études au-delà des 8 années d'école obligatoire).

Ecoles de formation agricole (E.F.A.)

	1960-61	1965-66	1966-67	1968-69
Ecoles	1.896	3.194	3.090	1.798
Elèves (en milliers)	52,9	121,3	94,9	37,9
Diplômes délivrés (en milliers)	12,7	39,7	—	—

On observe une tendance marquée à la diminution du nombre des écoles et des élèves au cours des 5 dernières années. Les prévisions faites 8 ans auparavant par le ministère de l'Education nationale atteignaient 350.000 élèves pour l'année 1969, soit 10 fois plus que la réalité. Ces chiffres illustrent la crise profonde de ces écoles ; à vrai dire, il s'agit d'un processus d'auto-liquidation. Les causes sont nombreuses, et je ne peux mentionner que les plus importantes :

- a) Ces écoles de formation agricole étaient à l'origine des écoles du soir, parce qu'on ne voulait pas soustraire les jeunes gens aux travaux dans les fermes familiales ;
- b) Cette formation se donnait dans les écoles primaires

de 8 années, et la plupart des cours étaient donnés par les institutrices ;

- c) Les E.F.A. n'avaient pas d'installations suffisantes : laboratoires, salles de travaux pratiques, instruments, terrains expérimentaux, etc.
- d) Pendant plusieurs années, les E.F.A. constituaient une « impasse », sans possibilités d'accès aux écoles d'un niveau plus élevé, par exemple aux écoles techniques agricoles.

Tout ceci a conduit les jeunes paysans à une attitude négative envers ces écoles, qu'ils ont nommées « quasi-écoles » ou « fausses écoles ». Au cours des dernières années, on a amélioré les conditions matérielles, l'organisation et le statut de ces écoles, en leur donnant l'égalité avec les autres écoles professionnelles de base, mais il était déjà trop tard. Les E.F.A. traversent une crise grave, et ce n'est que grâce à différentes mesures administratives (propagande, obligation légale, etc.) qu'elles peuvent encore survivre.

Leur contradiction fondamentale consiste dans le fait que la majorité de la jeunesse campagnarde ne veut pas rester dans l'agriculture, alors que les écoles professionnelles, largement développées dans les villes, leur offrent de larges possibilités de quitter la campagne et d'obtenir les qualifications nécessaires pour l'industrie. Les E.F.A. ne laissent aux jeunes paysans qu'une seule alternative : rester à la campagne comme agriculteurs (et attendre quelques dizaines d'années pour hériter de leurs parents), ou émigrer vers les villes, et l'industrie, où ils peuvent tout de suite devenir indépendants de leurs parents. Avec la tendance massive à l'exode rural, ce choix était facile à prévoir.

On discute maintenant, en Pologne, de la modernisation du système d'instruction agricole pour le secteur privé ; parmi les différentes solutions proposées, je veux ici en mentionner brièvement une, qui me semble la plus rationnelle.

- Il faut remplacer l'objectif « comment former la main-d'œuvre qualifiée pour l'agriculture privée » par un autre objectif « comment assurer l'instruction au-delà de l'école obligatoire pour les campagnards ».

— Pour ce but, on doit réorganiser toutes les écoles rurales ou quasi rurales, de façon à accroître pour les campagnards les chances d'accès aux écoles post-primaires professionnelles et d'enseignement général.

— Le plus important en effet, n'est pas d'augmenter le nombre des agriculteurs qualifiés, mais le nombre de gens instruits, cultivés dans la campagne, capables d'une auto-instruction permanente, et de travailler dans les différents domaines de la vie, et de la production rurales ; en 1968, près de 40 % des travailleurs ruraux ont déjà exercé un travail autre qu'agricole, grâce à l'urbanisation des villages. Plusieurs recherches ont démontré que les rendements obtenus dans l'agriculture par les bacheliers de l'enseignement général sont nettement supérieurs à ceux des travailleurs possédant le C.A.P. agricole délivré par les E.F.A.

— Il faut aussi que les écoles professionnelles non agricoles situées dans les petites villes proches des campagnes, cessent de jouer le rôle de « stations de pompage » de la jeunesse campagnarde, et les dirigent vers les seules professions de l'industrie, mais qu'elles préparent aussi aux professions non agricoles utilisables dans les campagnes : réparation de téléviseurs et de postes radio, réparation automobile, commerce rural, etc. ; il faut en outre créer dans la campagne même des postes de travail, dans les professions modernes et intéressantes.

Si les perspectives de la vie à la campagne semblent sans intérêt aux jeunes campagnards, il faut les enrichir et les diversifier, en regardant l'agriculture comme une partie importante, mais non la seule de la réalité villageoise contemporaine.

Mikolaj KOZAKIEWICZ
directeur de recherches sur
l'enseignement au C.R.R.I.
de l'Académie polonaise des Sciences
Varsovie.

LE PREJUGE DU MAITRE ET L'APPRENTISSAGE DE L'ELEVE

L'objet essentiel de cet article (1) est d'examiner l'hypothèse selon laquelle l'attente du maître vis-à-vis des résultats de ses élèves peut finir par déterminer d'une manière assez sensible ces résultats. Nous examinerons plus loin les preuves et les conséquences de cette hypothèse, mais nous allons d'abord en donner une perspective historique et conceptuelle. Le but de cette introduction est de montrer qu'en fait, les « effets des pronostics de l'enseignant » ne sont pas un phénomène original. Ces effets semblent n'être qu'un exemple particulier de l'application d'une notion infiniment plus générale, selon laquelle au cours de relations interpersonnelles, ce qu'attend une personne à propos du comportement d'une autre personne peut très bien contribuer à déterminer celui-ci.

Ce phénomène que nous appellerons « réalisation automatique des prophéties interpersonnelles » est né d'expériences effectuées non par des enseignants, mais par des expérimentateurs en psychologie. Mais n'importe quel autre groupe de gens aurait pu faire aussi bien. Toutefois, la situation sociale qui naît de la rencontre d'un spécialiste des sciences du comportement avec son sujet

(1) Rapport préparé pour la Conférence sur « The unstudied curriculum » (le programme libre) patronnée par l'Association américaine pour la révision et le développement des programmes, Washington, 6-11 janvier 1969.

de recherche revêt une importance dont le caractère est à la fois universel et unique dans le domaine de l'éducation et des autres sciences du comportement. Son caractère universel vient du fait que l'interaction de l'expérimentateur et de son sujet, comme celle de tout autre groupe de deux personnes hiérarchisées, peut être étudiée de façon empirique, pour mieux nous renseigner sur les interactions à deux en général. Son caractère unique vient du fait que l'interaction de l'expérimentateur et de son sujet, à la différence de toute autre interaction à deux, est capitale dans le domaine de l'éducation et de toutes les autres sciences du comportement.

LES PREJUGES DE L'EXPERIMENTATEUR

L'idée particulière et préconçue qu'un savant se fait de l'issue de son expérience est variable : elle dépend de la façon dont est faite l'expérience, mais, toujours présente, elle est pour ainsi dire une constante en science. Les variables retenues par le savant pour son étude ne sont pas choisies au hasard. Le savant les choisit parce qu'il s'attend à ce qu'elles aient certaines relations entre elles. Même dans les recherches les moins soigneusement préparées qu'on appelle « expéditions de pêche à la ligne », ou plus formellement « expériences pour voir », le préjugé du savant se reflète dans le choix de l'ensemble des variables qu'il retient pour sa recherche. L'analyse exploratoire des données, comme les véritables expéditions de « pêche à la ligne » ne s'effectue pas au hasard.

Ces préjugés du savant sont susceptibles d'influencer suffisamment le choix du plan et des méthodes de l'expérience pour augmenter la vraisemblance d'une confirmation de ses hypothèses. C'est normal. Aucun savant ne choisirait délibérément une méthode qui prouverait que son hypothèse est mauvaise. S'il lui était trop facile de penser que sa méthode l'amènerait à cette conclusion, il reverrait son hypothèse. Si le choix d'un sujet ou d'une méthode de recherche est considéré par un autre savant comme trop « orienté » pour vérifier loyalement son hypothèse, il peut la vérifier en recourant successivement à des méthodes opposées pour lui assurer une plus grande valeur. Les plans et méthodes employés sont, dans une large mesure, connus du public, et c'est ce caractère public qui va permettre de réitérer des expériences pertinentes afin de parvenir aux rectifications nécessaires.

Cet article traite principalement des effets de l'attente de l'expérimentateur sur les réponses qu'il obtient de ses sujets. Les conséquences d'une telle attente peuvent être très graves. Les effets de cette attente sur les réponses des sujets ne sont pas visibles. Non seulement les autres savants ne peuvent savoir en quoi de tels effets interviennent dans l'interaction de l'expérimentateur avec ses sujets, mais le chercheur lui-même peut ne pas savoir si ces effets se produisent. De plus, il est probable que

l'expérimentateur ne se rend même pas compte des possibilités de tels effets involontaires sur les réponses de ses sujets. Ce qui ne diffère pas tellement des situations où la réponse du sujet est affectée par quelque qualité de l'expérimentateur. Plus loin, nous aborderons le problème plus en détail. Pour l'instant, il suffit de remarquer que tandis que d'autres qualités de l'expérimentateur peuvent affecter la réponse du sujet, elles n'affectent pas nécessairement ces réponses d'une autre manière que la situation expérimentale. Mais les effets du préjugé, eux, le font toujours. Le sexe de l'expérimentateur ne change pas en tant que variable de la situation expérimentale du sujet dans une expérience. L'attente de l'expérimentateur sur la manière dont le sujet répondra, change en tant que variable de la situation expérimentale du sujet.

Différents théoriciens ont déjà suggéré que le préjugé d'une personne sur le comportement d'une autre personne peut contribuer à déterminer ce comportement. Merton (1948) inventa le concept très pratique de « prophétie à réalisation automatique ». Quelqu'un prophétise un événement et l'attente de cet événement change alors le comportement du prophète de telle façon qu'il rend l'événement prophétisé encore plus probable. Gordon Allport (1950) appliqua ce concept à l'analyse des causes de guerre. Les nations qui s'attendent à faire la guerre affectent le comportement de leurs futurs ennemis par le leur propre en tant qu'il s'attendent à un conflit armé. Les nations qui s'attendent à rester en dehors des conflits, s'arrangent au moins quelquefois pour éviter d'y prendre part.

On trouve dans les publications à caractère général ou concernant les professions soignantes, les recherches par interviews, la psychologie de laboratoire, une démonstration très suggestive de la façon dont opèrent les prophéties interpersonnelles à réalisation automatique. Ces publications ont été recensées ailleurs (Rosenthal, 1954, 1956, 1966 ; Rosenthal et Jacobson, 1968). Mais il peut être intéressant de donner ici un exemple tiré de la psychologie expérimentale. C'est un cas généralement connu des psychologues et qui concerne la recherche animale. Il est cependant moins connu comme exemple de l'effet de l'attente de l'expérimentateur. Si l'échantillon du sujet était petit, celui de l'expérimentateur était très important. C'est celui naturellement de Clever Hans (Pfungst, 1911). Hans, rappelons-le, était le cheval de M. von Osten, un professeur de mathématiques allemand. En tapant du sabot, Hans était capable d'additionner, de soustraire, de multiplier et de diviser. Hans pouvait épeler, lire, et résoudre des problèmes d'harmonie musicale. En réalité, il y avait d'autres animaux intelligents à cette époque, et Pfungst en fait état. Il y avait « Rosa », la jument de Berlin, qui effectuait au music-hall des exploits analogues, et le chien d'Utrecht, et la pie qui lisait de Virginia. Tous ces animaux intelligents étaient des acteurs bien dressés et à

qui naturellement les entraîneurs donnaient délibérément des indications.

M. von Osten, cependant, ne tirait pas profit du talent de son animal et ne paraissait même pas capable de frauder. Il jura qu'il ne lui soufflait rien et il autorisa d'autres personnes à questionner et observer son cheval, même en dehors de sa présence. Pfungst et son fameux collègue Stumpf, mirent sur pied un plan de recherches systématiques pour découvrir le secret des dons de Hans. L'une de leurs premières découvertes fut que lorsque le cheval ne voyait pas l'interrogateur, Hans n'était pas du tout intelligent. De même, lorsque l'interrogateur ne connaissait pas lui-même la réponse, Hans ne pouvait pas répondre. Ainsi, Hans était capable de répondre aux questions de Pfungst tant qu'il était présent et visible. Pfungst pensa que l'interrogateur signalait peut-être d'une certaine façon à Hans quand il devait commencer ou arrêter de taper du sabot. Pfungst observa que Hans commençait à taper du sabot sur une inclination en avant de la tête de l'interrogateur. Il essaya alors d'incliner la tête sans poser de question et découvrit que cela suffisait pour que Hans se mette à taper du sabot. Quand l'expérimentateur redressait la tête, Hans s'arrêtait. Pfungst essaya alors d'obtenir que Hans s'arrête de taper en faisant de légers mouvements de la tête de bas en haut. Il découvrit que le seul fait de lever les sourcils suffisait, et même une dilatation des narines.

Quand l'interrogateur se penchait encore davantage, le cheval tapait plus vite. Ce qui ajoutait encore à la brillante réputation de Hans. C'est-à-dire que lorsque la réponse exigeait un grand nombre de coups de sabot, Hans tapait très, très rapidement jusqu'à l'approche de la réponse correcte, puis il commençait à ralentir. On constata que l'interrogateur se penchait encore plus particulièrement en avant quand la réponse était longue, se redressant progressivement au fur et à mesure que Hans approchait du nombre exact.

Lors de certaines expériences, Pfungst découvrit que des indications auditives opéraient en plus des indications visuelles. Si l'expérimentateur était silencieux, Hans était capable de choisir correctement, 31 fois sur 100, un écriteau comportant différents mots parmi d'autres, ou des vêtements de différentes couleurs. Quand on y ajoutait des indications auditives, Hans répondait correctement 56 fois sur 100.

Pfungst lui-même prit le rôle de Hans, tapant de la main les réponses à des questions. Sur 25 interrogateurs, 23 signalaient involontairement à Pfungst quand il devait s'arrêter de taper pour donner la réponse exacte. Aucun des interrogateurs (hommes et femmes de tous âges et de toutes professions) ne connaissait le but de l'expérience. Quand il se produisait des erreurs, elles n'étaient qu'à un seul battement de main de la vérité. Les sujets de cette

expérience, qui comprenaient un psychologue expérimenté, furent incapables de réaliser qu'ils donnaient involontairement des indications.

Les surprenants talents de Hans que Pfungst acquit rapidement aussi, illustrent bien le pouvoir d'une prophétie qui se réalise d'elle-même. Les interrogateurs de Hans, même les plus sceptiques, s'attendaient à ce que Hans réponde correctement à leurs questions. Leur attente se reflétait dans le signal qu'ils faisaient inconsciemment à Hans quand le moment était venu pour lui d'arrêter de taper du sabot. Ce signal indiquait à Hans de s'arrêter, et l'attente de l'interrogateur devenait la cause de l'exactitude de Hans, une fois de plus.

Les interrogateurs de Hans n'étaient pas tous également capables de réaliser leurs prophéties. Même lorsque le sujet est un cheval, apparemment, les qualités de l'expérimentateur causent une différence considérable dans la détermination des réponses d'un sujet. Sur la base de ses études, Pfungst put résumer les caractéristiques de ceux qui, parmi les interrogateurs de Hans, réussirent le mieux à communiquer d'une manière secrète et involontaire avec le cheval. Parmi ces caractéristiques, on trouve le tact, un air dominateur, l'attention à ce qu'on est en train de faire, des tendances à l'expression motrice. Ces observations, que Pfungst fit, il y a 60 ans, ne semblent pas avoir excessivement souffert du manque de méthodes modernes d'observations graduées. Pour anticiper sur les découvertes faites beaucoup plus tard, on peut dire que la description de Pfungst semble correspondre à ces expérimentateurs qui sont le plus susceptibles d'affecter les réponses de leurs sujets humains par la vertu de leur hypothèse expérimentale.

En résumant les difficultés qu'il avait rencontrées pour déterminer la nature des dons de Clever Hans, Pfungst réalisa qu'il avait longtemps fait fausse route en « cherchant chez le cheval ce qu'il aurait dû chercher chez l'homme ». Il se peut aussi que lorsque l'on entreprend une recherche dans les sciences du comportement, on se laisse aller à observer ses sujets alors qu'on devrait s'observer soi-même. C'est à cette possibilité que se rapporte l'essentiel de la recherche relatée ici.

L'APPRENTISSAGE ANIMAL

Pour bien refaire la recherche de Pfungst, on eut recours à des rats, car les chevaux étaient un peu difficiles à obtenir (Rosenthal et Fode, 1963).

Un groupe de psychologie expérimentale faisait des expériences sur des sujets humains depuis près d'un semestre. Il leur fut alors demandé de réaliser une expérience de plus, la dernière du cours, et la première à utiliser des animaux. On raconta aux expérimentateurs que des études avaient démontré qu'on pouvait développer

l'aptitude à parcourir plus ou moins brillamment des labyrinthes chez des lignées de rats par croisements successifs de rats bons ou mauvais coureurs de labyrinthes. Soixante rats de laboratoires furent équitablement répartis entre douze expérimentateurs. La moitié des expérimentateurs furent informés que leurs rats étaient de brillants coureurs de labyrinthes, et l'autre moitié que leurs rats étaient de médiocres coureurs de labyrinthes. Le travail de l'animal consistait à apprendre à courir dans le bras le plus sombre d'un labyrinthe incliné en forme de T. Les deux bras du labyrinthe, l'un blanc et l'autre gris, étaient interchangeables ; et le « bon » bras au bout duquel se trouvait la récompense était aussi souvent à droite qu'à gauche. Chaque fois qu'un animal courait dans le bon bras, il obtenait un morceau de nourriture-récompense. Chaque rat avait dix essais à faire par jour pendant cinq jours pour apprendre que le bras le plus sombre du labyrinthe était celui qui conduisait à la nourriture.

Du premier jour jusqu'à la fin de l'expérience, les animaux considérés comme les meilleurs coureurs de labyrinthe devinrent effectivement. Les animaux considérés comme les plus brillants réalisèrent des progrès quotidiens, tandis que les autres progressèrent jusqu'au 3^e jour, puis regressèrent. Quelquefois un animal refusait de bouger de son point de départ. Ceci se produisait onze fois sur cent chez les rats soi-disant brillants ; mais chez les rats soi-disant médiocres, 29 fois sur 100. Quand les animaux réagissaient et réagissaient correctement, ceux qui étaient considérés comme brillants couraient dans le bras de la récompense plus vite même que ceux qui répondaient correctement, mais qui étaient considérés comme médiocres.

Quand l'expérience fut terminée, tous les expérimentateurs jugèrent leurs rats ainsi que leurs propres attitudes et leur comportement vis-à-vis de leurs animaux. Les expérimentateurs qui avaient été amenés à espérer de meilleures performances de la part de leurs animaux, les voyaient plus brillants, plus agréables et plus faciles. Ces mêmes expérimentateurs se sentaient plus décontractés au contact de leurs animaux et jugèrent leur attitude à leur égard plus agréable, amicale, enthousiaste et moins bavarde. Ils déclarèrent également qu'ils traitaient leurs rats d'une manière plus douce que les expérimentateurs qui s'attendaient à de mauvaises performances.

Nous n'avons donné jusqu'ici qu'un seul exemple des résultats des études sur l'effet du préjugé, et les sujets étaient des animaux. La plus grande partie des recherches effectuées, cependant, est basée sur des humains, et ce sont ces résultats que nous allons exposer maintenant. Dans cet ensemble d'expériences, on recourut à plus de vingt tâches spécifiques, mais certaines d'entre elles semblaient suffisamment reliées les unes aux autres pour qu'on puisse raisonnablement les considérer comme une

famille de tâches ou un secteur unique de recherche. Ces secteurs comprennent les aptitudes humaines, les jugements psychophysiques, les temps de réaction, les tâches d'encre, les interviews structurées de laboratoire, et les perceptions humaines. Nous ne pouvons qu'examiner ici certains exemples.

LES APTITUDES HUMAINES

L'expérience de Larrabee et Kleinasser (1967) fut particulièrement instructive pour sa manipulation expérimentale du sujet, qui était inhabituelle. Ils utilisèrent cinq expérimentateurs pour administrer l'échelle d'intelligence pour enfants de Wechsler (WISC) à douze élèves de 6^e, d'intelligence moyenne. Chaque sujet fut testé par deux expérimentateurs différents ; l'un administrait les items numérotés pairs et l'autre ceux numérotés impairs. Pour chaque sujet, l'un des expérimentateurs fut informé que l'enfant était d'une intelligence au-dessus de la moyenne, tandis que l'autre était informé que l'enfant était d'une intelligence au-dessous de la moyenne. Quand l'expérimentateur s'attendait à une performance supérieure chez l'enfant, le QI total de celui-ci gagnait plus de 7 points de plus sur la moyenne, que lorsque l'expérimentateur s'attendait à une performance inférieure.

Au subtest de performance du WISC, l'avantage chez les enfants présumés bons élèves était de moins de trois points au QI, ce qui pouvait facilement être attribuable au hasard. Au subtest verbal du WISC, cet avantage dépassait 10 points au QI. Le subtest le plus affecté par les préjugés des expérimentateurs était celui de l'information. Les résultats de cette étude sont particulièrement frappants étant donné le très petit nombre de sujets utilisés (12).

Une autre expérience digne d'être mentionnée dans cet article est particulièrement importante, car elle élimine les possibilités contraires à l'hypothèse selon laquelle la réponse du sujet est affectée par l'attente de l'expérimentateur. Dans cette expérience, Johnson (1967) utilisa la tâche dite des « veines du marbre » de Stevenson. On fit croire à 20 expérimentateurs que l'évaluation des veines d'un marbre était en rapport avec l'intelligence. Les sujets les plus intelligents devaient soi-disant améliorer leur évaluation au cours de 6 essais. Chaque expérimentateur contacta alors 8 sujets dont la moitié était considérée comme plus intelligente que l'autre.

La réponse du sujet fut enregistrée par un compteur électrique et le résultat fut lu par le chercheur qui ignorait quel préjugé affectait le sujet. Les résultats de cette étude, l'une des mieux contrôlées dans ce domaine, furent extraordinaires. Les expérimentateurs qui s'attendaient à une grande amélioration de l'évaluation des veines du marbre en obtinrent une plus grande que lorsqu'ils s'attendaient à une amélioration plus faible.

LES TACHES D'ENCRE

Dans l'une des plus récentes expériences de tâches d'encre, Marwit (1968) utilisa, comme expérimentateurs, 20 étudiants diplômés en psychologie clinique, et, comme sujets, 40 étudiants non encore diplômés. La moitié des expérimentateurs fut amenée à espérer que certains de ses sujets donneraient de nombreuses réponses au Rorschach et en particulier beaucoup d'interprétations animales. L'autre moitié des expérimentateurs fut amenée à espérer que certains de ses sujets donneraient peu de réponses au Rorschach, mais proportionnellement beaucoup plus d'interprétations humaines. Les résultats montrèrent que les sujets dont on espérait plus de réponses en donnèrent effectivement plus, et que ceux dont on attendait un plus grand nombre d'interprétations animales par rapport aux interprétations humaines, répondirent à cette attente. Marwit constata aussi que les toutes premières réponses avaient tendance à être déjà affectées par l'attente de l'expérimentateur et que les derniers sujets testés se montraient plus affectés par cette attente que les premiers.

INTERVIEWS DIRIGÉES DE LABORATOIRE

Un grand nombre d'expériences furent réalisées au cours desquelles les expérimentateurs effectuaient une interview dirigée avec leurs sujets de recherche. L'une d'entre elles, réalisée par Raffetto (1968) portait sur la question de savoir si le fait qu'un expérimentateur s'attende à avoir plus de comptes rendus d'attitudes hallucinatoires, pouvait déterminer de manière significative de tels comptes rendus.

Raffetto utilisa 96 étudiantes rémunérées, inscrites à différents cours de propédeutique pour participer à une expérience de restriction sensorielle. On demanda aux sujets de passer une heure dans une petite pièce entièrement obscure et insonore. Huit étudiants diplômés de psychologie servirent d'expérimentateurs et interviewèrent chacun douze sujets avant et après l'expérience de restriction sensorielle. L'interview pré-expérimentale comportait des questions pratiques telles que âge, spécialités et classes du collège. L'interview post-expérimentale était relativement bien structurée et comportait des questions auxquelles il fallait répondre par « oui » ou par « non » ainsi que des questions plus ouvertes telles que « Avez-vous remarqué des sensations ou des sentiments particuliers ? » Ces interviews post-expérimentales étaient enregistrées.

La moitié des expérimentateurs fut amenée à s'attendre à d'importants comptes rendus d'expériences hallucinatoires, et l'autre moitié à de plus faibles comptes rendus d'expériences hallucinatoires. Les scores obtenus d'expériences hallucinatoires allaient de 0 à 32 avec une forte

moyenne de 5,4. 48 % des sujets examinés par les expérimentateurs qui s'attendaient à de nombreuses expériences hallucinatoires donnèrent un score au-dessus de la moyenne. Toutefois, 6 % seulement des sujets dont les expérimentateurs s'attendaient à moins d'expériences hallucinatoires eurent des scores au-dessous de la moyenne.

LA PERCEPTION DE LA PERSONNE HUMAINE

Bien que de nombreuses bonnes expériences sur les effets du préjugé de l'expérimentateur aient été menées dans le domaine de la perception des personnes, le paradigme fondamental de ces recherches a été suffisamment uniforme pour que nous n'en donnions qu'un seul exemple (Rosenthal et Fode, 1963 b).

Dix étudiants diplômés de psychologie ou en voie de l'être servirent d'expérimentateurs. Ils faisaient tous partie d'un cours supérieur de psychologie expérimentale et étaient déjà engagés dans une recherche. Chaque étudiant-expérimentateur reçut comme sujets un groupe d'environ 20 étudiants en psychologie propédeutique. L'expérimentateur devait montrer une série de dix photographies de portraits à chacun de ses sujets. Le sujet devait évaluer le degré de succès ou d'échec que présentait le visage de chacune des personnes photographiées. Chaque visage devait être noté de -10 à $+10$, -10 signifiant l'échec total et $+10$ le succès total. Ces 10 photos avaient été choisies pour leur caractère neutre, c'est-à-dire qu'elles représentaient une note moyenne de 0.

Les 10 expérimentateurs reçurent des instructions identiques sur la manière d'administrer le test et les consignes à lire à leurs sujets. Il leur était demandé de s'y conformer strictement. Le but de leur participation, leur fut-il expliqué à tous, était de constater qu'ils pouvaient obtenir des résultats expérimentaux déjà bien établis. La moitié des expérimentateurs fut informée que ce résultat « bien établi » était que les sujets devaient trouver que les photos représentaient des personnes qui avaient réussi (notation : $+5$) et l'autre moitié que les sujets devaient trouver que les photos représentaient des personnes qui avaient échoué (notation : -5). Les résultats montrèrent que les expérimentateurs qui s'attendaient à de bonnes notes obtinrent de meilleures notes que ceux qui s'attendaient au contraire.

Les expériences suivantes du programme de recherche entrepris avec l'expérience qui vient d'être décrite n'étaient pas tant destinées à démontrer les effets du préjugé du chercheur qu'à rechercher les conditions qui augmentent, diminuent ou modifient ces effets. On apprit par exemple que les préjugés du sujet sur ce qui constitue le comportement propre d'un « sujet expérimental » pou-

vaient modifier le degré selon lequel ceux-ci étaient influencés par les effets de l'hypothèse de l'expérimentateur.

Par le recours à des complices, tenant lieu de premiers sujets, on apprit que lorsque les réponses de ces premiers sujets confirmaient l'hypothèse de l'expérimentateur, le comportement de celui-ci, vis-à-vis des sujets suivants était affecté de telle sorte que ces sujets tendaient à confirmer encore davantage l'hypothèse de l'expérimentateur. Quand les complices, qui servaient de premiers sujets, infirmaient intentionnellement l'attente de l'expérimentateur, les vrais sujets observés par la suite étaient affectés par un changement dans le comportement de l'expérimentateur au point d'infirmer son hypothèse expérimentale. Il semble donc que les résultats de la recherche sur le comportement peuvent, par le choc en retour des premières données, être déterminés par la performance des tout premiers sujets.

Dans certaines des expériences réalisées, il fut constaté que lorsqu'on influençait les expérimentateurs de façon trop importante et trop évidente, les effets du préjugé tendaient à diminuer. Ceci confirme bien l'honnêteté intellectuelle de nos expérimentateurs-étudiants, car lorsqu'ils se sentaient poussés à obtenir des données auxquelles on les poussait à s'attendre, ils semblaient s'y opposer activement. Ces expérimentateurs avaient tendance à se « replier en arrière » pour éviter les effets de leur préjugé, mais à se replier à tel point que les résultats de leurs expériences tendaient à être positivement à l'opposé des résultats qu'ils avaient été poussés à espérer.

On a découvert des différences individuelles chez les expérimentateurs dans le degré auquel ils obtenaient des résultats conformes à leur hypothèse. Cette preuve vient à la fois d'expériences complémentaires et de l'analyse de films sonores d'expérimentateurs en interaction avec leurs sujets d'expériences. Les expérimentateurs dont le préjugé produit le plus d'effet ont tendance à paraître plus grands aux yeux de leurs sujets et ils semblent mener leurs expériences plus en professionnels compétents. Ils sont jugés plus aimables et plus décontractés, particulièrement dans leur conduite motrice, et ils évitent d'avoir un ton trop personnel qui pourrait influencer ce qu'ils sont en train de faire. Il est intéressant de noter que bien que l'influence d'un expérimentateur soit tout à fait involontaire, les caractéristiques des expérimentateurs qui ont le plus d'influence sont très analogues à celles des expérimentateurs les plus efficaces et dont l'influence est intentionnelle. L'agent qui a le plus d'influence sociale peut être la même personne, que cette influence soit manifeste et intentionnelle, comme dans le cas où l'expérimentateur communique « subtilement » son hypothèse sur les résultats de sa recherche.

Bien que nous ayons pu parvenir à une certaine estimation, certes brute, de l'importance des effets du

préjugé, nous ne saurons pas exactement comment affirmer cette importance, tant que nous n'aurons pas des estimations comparatives dans les autres secteurs des sciences du comportement. Ces estimations ne sont pas faciles à faire, mais il nous paraît utile d'essayer d'en obtenir à l'avenir. Bien que dans des études individuelles, des chercheurs donnent occasionnellement la proportion de variance qui découle de leurs variables expérimentales, il est plus rare que les recensions systématiques des publications sur la recherche donnent des évaluations de l'importance globale de ces effets de ces variables en question. Il ne paraît pas déraisonnable cependant d'avancer que dans la quantité des publications expérimentales sur les sciences du comportement, les effets de la variable expérimentale ne sont pas tellement plus « importants » aussi bien dans la valeur des « p » obtenus, que dans la proportion des sujets affectés, que les effets du préjugé de l'expérimentateur. La meilleure garantie de cette affirmation vient d'expériences dans lesquelles les effets de l'attente de l'expérimentateur sont directement comparés, dans la même expérience, aux effets de quelque autre variable expérimentale considérée comme un véritable déterminant du comportement. Heureusement, il existe deux expériences de ce type qui éclairent la question.

La première fut effectuée par Burnham (1966). Il disposait de 23 expérimentateurs dont chacun faisait courir un rat dans un labyrinthe en forme de T. Environ la moitié des rats avaient subi une lésion par ablation d'une partie du cerveau, et les autres n'avaient subi qu'une opération fictive ayant consisté à inciser le crâne sans enlever aucun tissu. Les expérimentateurs furent informés que le but de cette expérience était d'essayer de voir les effets des lésions sur l'apprentissage sélectif. On avait orienté les expérimentateurs en mettant sur chaque rat une étiquette indiquant s'il était ou non porteur d'une lésion. Certains rats qui avaient réellement une lésion furent étiquetés avec exactitude, tandis que d'autres, qui se trouvaient dans le même cas, furent étiquetés comme indemnes de lésion et inversement. Les résultats montrèrent que les animaux porteurs de lésion ne se comportèrent pas aussi bien que les animaux indemnes de lésion, et que les animaux considérés comme porteurs de lésion ne se comportèrent pas aussi bien que ceux qui étaient considérés comme indemnes de lésion. Ce qui confère à cette expérience un intérêt particulier, c'est que les effets du préjugé de l'expérimentateur furent effectivement plus importants que les effets de l'ablation du tissu cérébral.

La première expérience qui comparait directement les effets de l'attente de l'expérimentateur avec une autre variable expérimentale, utilisait des animaux. L'expérience décrite ci-après employa des sujets humains. Cooper, Eisenberg, Robert et Dohrenwend (1967) désiraient comparer les effets de l'attente de l'expérimentateur avec les

effets de la préparation laborieuse d'un examen sur le degré de conviction que l'examen aurait vraiment lieu.

Dix expérimentateurs contactèrent chacun dix sujets ; la moitié des sujets fut invitée à apprendre par cœur une liste de 16 symboles et définitions qui étaient jugées essentielles pour passer un test qui avait 50 chances sur 100 d'être donné, tandis que les autres sujets, ou groupe dit « de l'effort nul, » furent seulement invités à parcourir la liste des symboles. La moitié des expérimentateurs fut amenée à croire que les sujets dits du « gros effort » seraient convaincus d'avoir à passer réellement le test, tandis que l'autre moitié devait s'attendre à ce que ce soit les sujets à « l'effort inférieur ».

Les résultats montrèrent que les sujets qui avaient fourni le plus gros effort avaient une très légère tendance à croire plus fermement qu'ils passeraient le test. On fut surpris de constater que les expérimentateurs qui s'attendaient à obtenir les réponses les plus affirmatives les obtinrent effectivement dans une proportion beaucoup plus importante que ceux qui s'attendaient à des réponses moins certaines. Les effets des préjugés des expérimentateurs étaient dix fois plus importants que ceux de l'effort de préparation.

LES PREJUGES DE L'EXPERIMENTATEUR : COMMENT AGISSENT-ILS ?

Comment expliquer les résultats de ces expériences ? Par quels processus l'expérimentateur informe-t-il involontairement son sujet ?

Nous savons ce processus subtil, parce que nous avons essayé pendant six ans de trouver dans des films sonores les indications involontaires que l'expérimentateur communique, et pendant six ans nous avons échoué au moins en partie. Mais nous avons appris certaines choses.

Si on place un écran entre l'expérimentateur et son sujet, on diminue l'effet du préjugé de sorte que les indications visuelles de l'expérimentateur sont probablement importantes (Rosenthal et Fode, 1963 ; Zoble, 1968). Mais l'écran interposé n'élimine pas complètement les effets de sorte que les indications auditives semblent également importantes. Elle a été brillamment démontrée par Adair et Epstein (1968). Ils entreprirent d'abord une étude qui fut essentiellement une réédition de l'expérience de base sur les effets automatiques des prophéties des expérimentateurs. Les résultats montrèrent que tout comme dans les premières études, les expérimentateurs qui pronostiquaient la perception du succès chez leurs sujets, réalisaient leurs prophéties exactement comme ceux qui pronostiquaient la perception de l'échec.

Au cours de la réédition de l'expérience, Adair et Epstein enregistrèrent les instructions des expérimentateurs à leurs sujets. Cette deuxième expérience ne fut

donc pas réalisée par les expérimentateurs, mais par leur voix enregistrée lisant les instructions. Quand les instructions enregistrées avaient d'abord été lues par les expérimentateurs qui prévoyaient la perception du succès de la part de leurs sujets, cet enregistrement évoquait une plus grande perception du succès chez leurs sujets. Quand les instructions enregistrées avaient été lues d'abord par les expérimentateurs qui s'attendaient à la perception de l'échec chez leurs sujets, cet enregistrement évoquait une plus grande perception de cet échec de la part de ces sujets. Il semble que les prophéties à réalisation automatique sont le résultat de la seule voix du prophète. Puisque, dans cette expérience, tous les prophètes lisent les mêmes instructions, l'auto-réalisation des prophéties ne peut provenir que du ton sur lequel le prophète prophétise.

Dès le début des recherches, on a pensé qu'un processus de conditionnement actif était peut-être responsable (Rosenthal, 1966). On pensa que chaque fois que le sujet faisait une réponse correspondant à l'attente de l'expérimentateur, celui-ci paraissait peut-être plus agréable, ou souriait ou jetait un regard approuvateur à son sujet, même sans avoir conscience qu'il renforçait lui-même les réponses. En d'autres termes, l'expérimentateur pouvait inconsciemment apprendre à son sujet quelles réponses il désirait de lui. Plusieurs expériences furent analysées pour voir si cette hypothèse du conditionnement actif était valable. Dans l'affirmative, on pouvait espérer que les réponses des sujets deviendraient progressivement comme celles qu'avait prophétisées l'expérimentateur, c'est-à-dire que les sujets devaient suivre une courbe d'apprentissage, mais on n'en trouva pas. Au contraire, on remarqua que les toutes premières réponses des sujets étaient autant affectées par les préjugés que les toutes dernières. Puisque les toutes premières réponses par définition, ne peuvent recevoir aucun renforcement inconscient de l'expérimentateur, le mécanisme du conditionnement actif ne peut être nécessaire.

Toutefois, s'il n'y avait pas de courbe d'apprentissage pour les sujets, il semblait y en avoir une pour les expérimentateurs. Plusieurs études ont montré que les résultats attendus étaient d'autant plus probables que les sujets étaient plus en contact avec chaque expérimentateur (Rosenthal, 1966, 1969). En fait, seuls les tout premiers sujets examinés ne montraient qu'un très petit effet du préjugé. Si l'expérimentateur apprendait effectivement à accroître l'influence involontaire de sa prophétie, qui était le maître ? Probablement le sujet. Il paraît sage de penser que le sujet répond dans le sens de l'hypothèse de l'expérimentateur qui joue le rôle de renforçateur. Donc, quel que soit le comportement secret de l'expérimentateur qui a précédé le renforcement du sujet, il est plus que probable qu'il se reproduira. Les sujets alors peuvent tout à fait involontairement façonner le comportement involontaire de l'expérimentateur. Non seulement l'expéri-

mentateur pousse ses sujets à répondre dans le sens attendu, mais ses sujets peuvent fort bien provoquer ce comportement involontaire qui les conduira à répondre de plus en plus comme prévu. Il est probable que ni le sujet, ni l'expérimentateur ne « savent » très exactement ce qu'est un comportement involontaire de communication — et nous non plus.

LES PREJUGES DE L'EXPERIMENTATEUR : CONSEQUENCES METHODOLOGIQUES

Les conséquences de la recherche sur les effets de l'attente de l'expérimentateur sur les résultats de sa recherche sont de deux sortes : méthodologiques et réelles. Nous étudierons davantage ici les secondes, mais nous mentionnerons brièvement certaines conséquences de la conduite d'une recherche dans les sciences du comportement.

Dans la mesure où les résultats de la recherche sur le comportement sont affectés par l'attente de l'expérimentateur, nous ne pouvons qu'avoir une confiance limitée dans ces résultats. Mais avouer que notre confiance est moindre dans les résultats de nombreuses expériences telles qu'elles sont vraiment menées n'est pas avouer qu'elle l'est dans la base logique de la méthode expérimentale. Nous devons simplement prendre les précautions supplémentaires, quelquefois incommodes, mais nécessaires pour prévenir ou réduire les effets de l'attente ou des méthodes destinées à nous permettre d'affirmer si elles ont ou non affecté les résultats.

Il est possible que les chercheurs emploient, comme collecteurs de données, des assistants de recherche qui n'ont pas été informés du but de la recherche. Si les collecteurs de données ignorent le préjugé du chercheur, les effets ne peuvent pas être attribués à celui-ci. Il existe quelques expériences dans lesquelles l'expérimentateur n'a pas besoin d'avoir un contact direct avec les sujets et dans ce genre d'étude, on peut utiliser des systèmes automatiques de recueil de données pour réduire toute influence involontaire possible de l'attente de l'expérimentateur. Quand on ne peut éviter de recourir à un être humain pour collecter les données, comme c'est souvent le cas, on peut au moins réduire le contact entre l'expérimentateur et son sujet de façon à diminuer les possibilités de communication involontaire.

Tant à cause du danger des effets de l'attente qu'à cause de la nature générale des effets d'un autre expérimentateur, il est souhaitable d'employer un plus grand nombre d'expérimentateurs dans chaque étude que celui que l'on emploie habituellement. Ceci permet de préciser dans quelle mesure les différents expérimentateurs obtiennent des résultats différents, et dans tous les domaines de la recherche psychologique, c'est un fait à retenir.

Nous ne mentionnerons ici qu'une dernière technique

de contrôle, celle de l'emploi de groupes spéciaux de contrôle appelés « contrôles de l'attente ». Dans toute expérience employant un groupe expérimental et un groupe de contrôle, on ajoute deux groupes supplémentaires. Dans l'un d'eux, le collecteur de données est amené à croire qu'aucun traitement n'a été administré, alors qu'en fait c'est faux. Dans l'autre groupe, le collecteur de données est amené à croire le contraire. Un tel procédé permet de constater les effets qui intéressent d'abord le chercheur, ainsi que l'importance ou la complexité de l'effet de l'attente de l'expérimentateur (Rosenthal, 1966).

Notons que Burnham (1966), Cooper et Coll. (1967), furent les premiers à employer cette méthode de recherche.

LES PREJUGES DE L'ENSEIGNANT

Tout ce qui a été dit jusqu'ici ne semble pas se rapporter très directement au titre de cet article. Cependant, c'était une introduction nécessaire, destinée à souligner que l'idée que le préjugé d'un enseignant sur les résultats de ses élèves peut en partie déterminer ceux-ci, n'est pas originale. Si des rats peuvent devenir plus brillants quand leur expérimentateur s'y attend, il n'est pas très difficile de supposer que des enfants peuvent aussi devenir plus brillants quand leurs maîtres le prévoient. Kenneth Clark (1963) en tout cas, a avancé il y a quelque temps, l'idée que les enfants culturellement désavantagés sont les malheureuses victimes des prophéties à réalisation automatique de leurs maîtres. L'expérience suivante fut donc un complément des travaux antérieurs sur les préjugés interpersonnels (Rosenthal et Jacobson, 1968).

Tous les enfants d'une école élémentaire qui desservait un quartier socio-économiquement faible passèrent un test non verbal d'intelligence. Ce test fut présenté comme devant prédire « l'épanouissement » intellectuel de ces enfants. L'école comprenait 18 classes, 3 classes pour chacune des six années scolaires (du cours préparatoire à la 6^e). Les trois classes de chaque année scolaire étaient composées d'enfants dont les aptitudes étaient : inférieures à la moyenne, moyennes et supérieures à la moyenne. Dans chacune des 18 classes, on sélectionna au hasard environ 20 % d'enfants pour constituer un groupe expérimental. On indiqua à chaque maîtresse le nom des enfants qui, dans sa classe, faisaient partie du groupe expérimental. On l'informa que ces enfants avaient obtenu au test « d'épanouissement intellectuel » un score tel qu'ils feraient des progrès remarquables au cours des huit mois suivants. La différence entre les enfants du groupe expérimental et ceux du groupe de contrôle n'existait donc que dans l'esprit de la maîtresse.

A la fin de l'année scolaire, huit mois plus tard, tous

les enfants repassèrent le même test de QI. Ce test d'intelligence, bien que relativement non verbal, en ce sens qu'il ne comportait ni élocution, ni lecture, ni écriture, ne l'était pas entièrement. En réalité, il y avait deux subtests, l'un faisait appel à une meilleure compréhension de l'anglais, sorte de test de vocabulaire pictural. L'autre subtest exigeait moins d'aptitude à comprendre la langue parlée, mais plus d'aptitude à raisonner dans l'abstrait. Pour simplifier, nous appellerons le premier : subtest « verbal » et le second : subtest de « raisonnement ». La corrélation du prétest entre ces subtests était de + .42.

Pour l'ensemble de l'école, les enfants des groupes expérimentaux n'obtinrent qu'un léger gain au QI verbal (2 points) sur ceux des groupes de contrôle. Toutefois, au QI total (4 points), et en particulier au QI de raisonnement (7 points), les enfants du groupe expérimental progressèrent sensiblement plus que ceux du groupe de contrôle.

Quand les théoriciens de la pédagogie discutaient des effets possibles des préjugés des enseignants, ils se référaient généralement à des enfants de faible niveau scolaire. Il fut cependant intéressant de constater que dans la présente étude, les enfants d'un haut niveau scolaire obtenaient un gain aussi important que les autres quand leurs maîtres s'attendaient, de leur part, à des progrès intellectuels.

A l'issue de l'année scolaire que couvre cette étude, on demanda à tous les maîtres de décrire le comportement scolaire de leurs élèves. Ils décrivent les enfants dont ils attendaient des progrès comme ayant plus de chance de réussir dans l'avenir, comme étant nettement plus intéressants, plus curieux, et plus heureux. Ils avaient également tendance à considérer ces enfants comme plus attirants, mieux adaptés, plus affectueux et moins soucieux d'approbation sociale. Bref, les enfants dont on espérait un développement intellectuel devenaient plus vivants et plus autonomes, tout au moins aux yeux de leurs maîtres.

Nous avons déjà vu que les enfants du groupe expérimental gagnaient davantage intellectuellement et c'est peut-être ce fait qui explique la meilleure opinion que leurs maîtres avaient de leur comportement et de leurs aptitudes. Mais un bon nombre d'enfants du groupe de contrôle progressèrent également au QI au cours de cette année-là. On pouvait espérer que ceux des enfants non signalés à l'attention de leurs maîtres, qui obtenaient le plus de gains intellectuels, seraient également mieux jugés par ces maîtres. Il n'en fut rien. Plus les enfants du groupe de contrôle gagnaient au QI, plus leurs maîtres les considéraient comme moins adaptés, moins intéressants et moins affectueux. Ces résultats semblent montrer que lorsque des enfants dont on attend un développement intellectuel répondent à cette attente, ils en bénéficient.

cient beaucoup également sur les autres plans. Lorsque des enfants dont on n'attend pas spécialement de développement intellectuel progressent tout de même, ils semblent, soit présenter un comportement indésirable, soit paraître le présenter à leurs maîtres. Si un enfant doit montrer un gain intellectuel, il paraît préférable pour sa vitalité intellectuelle et sa santé mentale réelle ou apparente, que son maître ait prévu ce développement. Il serait utile de vérifier plus avant si un développement intellectuel imprévu peut être dû au hasard.

Une analyse plus serrée de ces données, contrariée par la répartition des enfants dans des sections ou groupes dits « supérieur, moyen ou inférieur » a montré que les effets d'un développement intellectuel imprévu affectaient d'abord les enfants de la section inférieure. Quand les enfants de cette section lente se trouvaient dans le groupe de contrôle, c'est-à-dire lorsqu'on n'espérait d'eux aucun gain intellectuel, leurs maîtres les jugeaient d'une manière plus défavorable s'ils obtenaient des gains au QI. Plus ils gagnaient au QI, plus ils étaient mal jugés aussi bien au point de vue mental qu'intellectuel. Même lorsque les enfants de la section lente se trouvaient dans le groupe expérimental, c'est-à-dire lorsque l'on s'attendait, de leur part à un gain au QI, ils n'étaient pas jugés d'une manière aussi favorable par rapport à leurs pairs du groupe de contrôle, que les enfants des sections rapide ou moyenne, malgré le fait qu'ils gagnaient autant au QI par rapport à ceux du groupe de contrôle que les enfants de la section rapide du groupe expérimental. Il paraît difficile qu'un enfant d'une section lente, même lorsqu'il augmente son QI, soit considéré par son maître comme un enfant bien adapté, et potentiellement apte à réussir intellectuellement.

Les effets des préjugés du maître furent extraordinaires en ce qui concerne les gains des enfants au QI de raisonnement. Ces effets sur le QI de raisonnement ne furent pas les mêmes pour les garçons et les filles. Bien que tous les enfants de cette école à niveau socio-économique faible obtinrent des gains considérables au QI, seules les filles, dont on espérait un épanouissement intellectuel, montrèrent des gains plus importants que leurs petites camarades du groupe de contrôle. Chez les garçons, ce fut le contraire.

En partie pour vérifier cette constatation, l'expérience, d'abord menée sur la côte occidentale des Etats Unis, fut répétée dans une petite ville du Midwest (Rosenthal et Evans, 1968). Cette fois, les enfants appartenaient à la classe bourgeoise cossue, et les résultats furent complètement différents. Ce furent les garçons qui présentèrent les avantages des préjugés favorables de leurs maîtres. Chez les filles, celles dont on attendait un épanouissement intellectuel gagnèrent moins au QI de raisonnement que leurs petites camarades du groupe de contrôle. Toutefois, tous les enfants, ici, comme dans l'expérience de la côte

occidentale, obtinrent des gains substantiels au QI. Ces résultats qui révèlent le puissant potentiel des effets des préjugés des maîtres, montrent également la complexité probable de ces effets en fonction du sexe, de l'origine sociale, des enfants et, comme le temps le confirmera sans doute, en fonction également d'autres variables.

Dans ces deux expériences, les gains au QI apparurent à l'issue d'une année scolaire complète. Toutefois, les résultats d'une autre expérience suggèrent que les préjugés du maître peuvent affecter d'une manière significative la performance intellectuelle d'étudiants sur une période aussi courte que deux mois (Anderson et Rosenthal, 1968). Dans cette petite expérience, il s'agissait de 25 garçons retardés mentaux dont le QI moyen au prétest était de 46. Les effets du préjugé ne furent significatifs qu'au QI de raisonnement et seulement dans l'interaction d'un groupe qui suivait un enseignement spécial de rattrapage en lecture, en plus d'un cours d'été. Chez ces enfants particulièrement suivis, ceux dont on attendait un épanouissement montrèrent un désavantage du préjugé de près de 12 points au QI ; chez les enfants qui participaient seulement au cours d'été, sans suivre l'enseignement spécial de rattrapage, ceux dont on attendait un épanouissement montrèrent un avantage du préjugé de juste 3 points au QI. (Au QI verbal, en comparaison, le désavantage du préjugé chez les enfants spécialement suivis était de moins de 1 point au QI, tandis que l'avantage du préjugé chez les enfants non suivis fut de plus de 2 points).

Ces résultats découlèrent d'un post-test qui eut lieu deux mois seulement après le début de l'expérience. Un test de contrôle fut administré 7 mois après la fin de l'expérience de base. Au QI de raisonnement, les garçons du cours de rattrapage et dont on attendait un épanouissement intellectuel comblèrent le désavantage du préjugé qu'ils avaient présenté au bout de deux mois. Maintenant leur changement de performance était exactement comme celui des enfants du groupe de contrôle, les deux groupes montrant une perte au QI de 4 points au bout de 9 mois. Comparés aux garçons qui avaient reçu ou n'avaient pas reçu les deux traitements expérimentaux, les garçons qui suivaient le cours de rattrapage ou qui avaient été l'objet d'un préjugé favorable, montrèrent des gains significativement plus importants au QI de raisonnement. Par rapport aux enfants du groupe de contrôle, ceux du cours de rattrapage montrèrent un avantage de 10 points, tandis que ceux dont on attendait un épanouissement, montrèrent un avantage de 12 points. Alors que l'enseignement de rattrapage et le préjugé favorable du maître augmentaient effectivement le QI, il apparut que lorsque ces deux traitements étaient appliqués simultanément, ils ne provoquaient pas de gains au QI pendant toute la durée de l'expérience du début au 9^e mois suivant. Cette constatation s'explique peut-être par le fait que la présence simultanée des deux

traitements a amené les garçons à en ressentir une pression trop forte. Le même profil de résultats qu'on obtenait au QI de raisonnement se trouvait aux QI verbal et total, quoique l'interaction ne fut significative que dans le cas du QI total.

Dans l'expérience en question, on disposa de nombreuses autres mesures du comportement des garçons, ainsi que des observations sur le comportement des conseillers du cours d'été vis-à-vis de ces garçons. Une analyse préliminaire suggère que les conseillers accordaient moins d'attention aux garçons dont ils espéraient un épanouissement intellectuel, mais que ces garçons acquéraient une plus grande indépendance par rapport à ceux du groupe de contrôle.

Une autre étude, menée cette fois dans une école de la côte orientale, avec des enfants de la haute bourgeoisie, montra également l'effet très important des préjugés des maîtres sur le QI de raisonnement (Conn, Edwards, Rosenthal et Crowns, 1968). Dans cette étude, les garçons et les filles dont on attendait un épanouissement intellectuel, obtinrent de meilleurs gains au QI de raisonnement que ceux et celles du groupe de contrôle, et l'importance de cet effet favorisait très légèrement les filles. Dans cette étude également, nous disposions d'une mesure de l'exactitude du jugement que les enfants portaient sur les expressions vocales de l'émotion des orateurs adultes. Il était théoriquement très intéressant de constater que les meilleurs bénéficiaires des préjugés favorables du maître augmentaient chez les enfants qui jugeaient avec le plus de précision l'émotion exprimée par le ton de la voix d'une femme. Ces constatations, qu'on trouve dans les travaux de Adair et Epstein (1968) et d'autres (Rosenthal, 1969) décrites plus haut, laissent fortement supposer que les indications vocales peuvent être importantes dans la communication secrète de préjugés interpersonnels à la fois chez des maîtres et des expérimentateurs en psychologie.

Dans toutes les expériences décrites jusqu'ici, on utilisait la même mesure du QI, c'est-à-dire les tests d'aptitude générale de Flanagan (1960). Utilisant le même instrument, Clairborn (1968) constata chez des élèves de 1^{re} année (cours préparatoire) qu'il appelait « démarreurs possibles » une tendance à gagner moins de points au QI que ceux du groupe de contrôle (p bilatérale $< .15$). Rosenthal et Anderson remarquèrent une tendance analogue chez des enfants un peu plus âgés (p bilatérale $< .12$).

Chez des garçons du CM 2 avec des enseignants masculins, Pitt (1956) ne remarqua aucun effet sur les scores de rendement des enfants, qui avaient été arbitrairement augmentés ou diminués de 10 points. Dans son étude, Heiserman (1967) ne constata pas d'effets des préjugés du maître sur les niveaux déclarés d'aspiration professionnelle de ses élèves de 5^e.

Il existe deux études dans lesquelles les préjugés des maîtres furent modifiés, non en faveur de certains élèves d'une classe, mais plutôt en faveur de classes entières (Biogen, 1968 ; Flowers, 1966). Dans les deux cas, les gains aux performances étaient plus élevés dans les classes dont les maîtres attendaient la meilleure performance.

Burnham (1968) utilisa une mesure de performance d'un type radicalement différent ; il s'agissait non de performance scolaire, ou d'intelligence, mais d'aptitude à la natation. Ses sujets étaient des garçons et des filles de 7 à 14 ans qui participaient à un camp d'été pour enfants désavantagés. Aucun d'entre eux ne savait nager au début de l'expérience qui durait 15 jours. On informa le personnel du camp que, d'après une batterie de tests psychologiques, la moitié des enfants montraient un potentiel inhabituel pour apprendre à nager. Les enfants furent naturellement affectés au hasard au groupe à « potentiel élevé ». Au bout des 15 jours expérimentaux, tous les enfants repassèrent le test standardisé du débutant nageur de la Croix rouge. Les enfants dont on attendait les plus grands progrès en natation en firent effectivement davantage que ceux du groupe de contrôle.

Meichenbaum, Bowers et Ross (1968) utilisèrent aussi dans leur expérience un type très différent de variable de critère : la qualité de la conduite scolaire. Le choix de cette variable était particulièrement adéquat étant donné que ces chercheurs utilisèrent comme population expérimentale un échantillonnage de jeunes délinquantes en maison de redressement. Deux semaines avant le début de l'expérience, les observateurs scolaires qui ignoraient tout de celle-ci, commencèrent à étudier la conduite de ces jeunes filles et de leurs maîtres. Ces observations se poursuivirent tout au long de l'expérience qui ne dura, fait assez remarquable, que deux semaines. En deux semaines, après qu'on ait donné aux maîtres le nom des « démarreurs possibles », ces enfants montrèrent déjà un progrès significativement plus important dans leur comportement scolaire que les enfants du groupe de contrôle. Cette expérience était particulièrement importante car elle suggérait que les bénéficiaires des préjugés favorables des maîtres étaient associés à une attention plus soutenue de leur part à l'égard des enfants qui leur avaient été signalés.

Nous concluons par une brève description d'une autre expérience menée cette fois par W. Victor Beez (1968) qui nous communiqua aimablement ses données pour les analyses suivantes. Cette fois-ci, les enfants étaient 60 préscolaires du programme d'été de Headstart. Un maître apprit à chaque enfant la signification d'une série de symboles. La moitié des 60 maîtres avaient été amenés à espérer un bon apprentissage des symboles et l'autre moitié le contraire. La plupart des enfants (77 %)

considérés comme susceptibles de progrès intellectuels, apprennent 5 symboles et plus, de même que 13 % seulement des enfants dont on n'attendait que des progrès médiocres. Dans cette étude, la performance réelle de ces enfants fut précisée par un expérimentateur qui ignorait ce qu'on avait fait croire au maître au sujet des perspectives intellectuelles de chaque enfant. Les maîtres qui avaient reçu des renseignements favorables sur leurs élèves, essayèrent de leur faire apprendre à chacun plus de symboles que les maîtres qui avaient reçu des renseignements défavorables, la différence de l'effort pédagogique était extraordinaire. 87 % des maîtres qui avaient un préjugé favorable, enseignèrent 8 symboles et plus, et seulement 13 % de ceux qui avaient un préjugé défavorable, essayèrent d'en enseigner autant à leurs élèves.

Ces résultats suggèrent que le préjugé d'un maître à l'égard de la performance d'un élève peut quelquefois se traduire non pas en nuances vocales subtiles ni en attention accrue, mais plutôt par des changements manifestes et même tragiques de son style pédagogique. L'importance de l'effet des préjugés du maître constatée par Beez, mérite aussi un commentaire. Dans toutes les études précédemment décrites, un seul groupe d'enfants avait fait l'objet de préjugés favorables, alors qu'on n'avait rien dit des autres enfants du groupe de contrôle. Dans la courte expérience de Beez, il parut justifié de donner des préjugés négatifs et positifs sur certains enfants. Les très importants effets de l'attente du maître, obtenus par Beez, étaient peut-être dus à la création de préjugés fortement égaux mais opposés dans l'esprit des différents maîtres. Puisque des préjugés fortement négatifs existent sans aucun doute dans le milieu scolaire, le procédé de Beez permet de mieux évaluer les effets des préjugés du maître tels qu'ils existent dans la vie quotidienne.

Dans l'expérience de Beez il est clair que les extraordinaires différences de style pédagogique expliquaient au moins en partie les extraordinaires différences de l'apprentissage des élèves. Cependant, les différences obtenues dans l'apprentissage des enfants n'étaient pas toutes dues aux différences de l'enseignement des maîtres. Par exemple, dans le préjugé du maître, il n'y avait pas de relation entre le nombre des symboles enseignés et le nombre des symboles appris. De plus, on put également comparer les performances des enfants dans les deux conditions expérimentales qui avaient reçu un bénéfice pédagogique exactement égal. Même compte tenu de cette constante du bénéfice pédagogique, les différences favorisaient significativement les enfants considérés comme supérieurs, bien que l'importance de l'effet ait maintenant diminué de moitié.

Allons-nous considérer cet ensemble d'expériences dans des situations d'apprentissage ordinaire isolément, ou vaut-il mieux n'y voir qu'un même type d'expériences

étudiées tout au long de cet article ? Comme le type de manipulation expérimentale impliqué dans les études de laboratoires est essentiellement le même que celui utilisé dans les études extérieures au laboratoire, il semble plus économique de considérer toutes ces études comme faisant partie du même ensemble. Si, en plus de l'uniformité des méthodes expérimentales, il nous paraît possible de conclure à une uniformité des profils des résultats entre les expériences de laboratoire et des expériences sur le terrain, nous pouvons peut-être trouver commode de ne parler que d'un type d'effet du préjugé interpersonnel.

Nous avons commencé cet article par une discussion sur les effets du préjugé interpersonnel en suggérant que l'attente d'un spécialiste du comportement peut agir comme une prophétie qui se réalise d'elle-même. Cet effet involontaire de l'hypothèse de recherche elle-même peut être considérée comme un produit à potentiel nuisible. Mais les prophéties interpersonnelles à réalisation automatique n'agissent pas seulement dans les laboratoires et là où elles agissent ainsi, elles sont plus que cela. Les effets du préjugé interpersonnel surviennent aussi chez les enseignants et cela ne semble pas douteux entre autre. Ce qui influence, au commencement, la vie en tant qu'artefact, continue à agir en tant que variable interpersonnelle.

QUELQUES CONSEQUENCES

Les conséquences de la recherche décrite dans cet article sont de plusieurs sortes. Elles sont d'ordre méthodologique pour la conduite de la recherche pédagogique et on en a discuté en détail ailleurs (Rosenthal, 1966 ; Rosenthal et Jacobson, 1968). Il y a des conséquences pour une recherche complémentaire des processus d'influence involontaire, particulièrement quand ces processus débouchent sur des prophéties interpersonnelles à réalisation automatique, et on a discuté certaines d'entre elles. Finalement, il existe des conséquences possibles pour l'entreprise éducative, et nous en suggérerons quelques unes brièvement.

Avec le temps, notre problème de politique scolaire est passé de « qui doit être instruit ? » à « qui est capable d'être instruit ? ». La question éthique est devenue une question scientifique. Les enfants dont l'éducabilité est douteuse, ont une étiquette. Ce sont les désavantagés scolaires, culturels et socio-économiques et, en l'état actuel des choses, ils ne semblent pas capables d'apprendre comme ceux qui sont plus avantagés. L'enfant avantagé diffère de l'enfant qui ne l'est pas, par les revenus de ses parents, ses valeurs familiales, ses scores aux différents tests de performance et d'aptitude, et souvent par la couleur de sa peau et autres expressions phénotypiques de son héritage génétique. Tout à fait inséparables de ses différences entre l'enfant avantagé et l'autre, il y

a des différences dans les préjugés de leurs maîtres sur leur capacité scolaire. Il n'existe pas d'expériences montrant qu'un changement dans la couleur de la peau d'un élève améliorera ses performances intellectuelles. Mais il y a cependant des expériences relatées ici qui montrent qu'un changement dans le préjugé du maître peut conduire à une amélioration de la performance et du comportement intellectuels.

Aucune de ces expériences n'a apporté directement quelque chose pour l'enfant « désavantagé ». Il n'y avait pas de programme-choc pour améliorer ses résultats scolaires, pas de visites dans les musées et les galeries d'art. Il n'existait que la conviction que les enfants s'ennuient en visite et qu'ils portent des compétences intellectuelles qui se révéleront en leur temps. Ce qu'apportèrent ces programmes de rénovation pédagogique était directement destiné aux enseignants, et indirectement, seulement, aux élèves. C'est peut-être sur l'enseignant, alors, que nous devons porter notre attention et nos recherches. Si nous pouvions apprendre comment il peut provoquer une amélioration de la compétence de ses élèves sans changer formellement ses méthodes pédagogiques, nous apprendrions alors aux autres maîtres à faire de même. Si une autre recherche parvient à démontrer qu'il est possible de sélectionner des enseignants dont le style naturel d'interaction fait, pour la majorité de ses élèves, ce que font les maîtres pour les enfants soi-disant spéciaux dont il a été question ici, il sera alors possible de combiner la sélection et le placement recher-

chés de l'enseignant avec une formation pédagogique pour favoriser au maximum l'apprentissage de tous les enfants.

Si les écoles normales se mettent à enseigner que les préjugés des enseignants sur les performances de leurs élèves peuvent agir comme des prophéties à réalisation automatique, un nouveau préjugé naîtra. Ce nouveau préjugé sera que les enfants peuvent apprendre plus qu'on ne le croyait, préjugé que nourrissent un grand nombre de théoriciens de la pédagogie, bien que pour des raisons tout à fait différentes (voir Bruner, 1960 ; Skinner, 1968). Ce nouveau préjugé, tout au moins, permettra plus difficilement aux enseignants qui rencontrent un enfant scolairement désavantagé de hausser les épaules, et de dire ou de penser : « Après tout, que peut-on bien en tirer ? » Comme l'a dit Lenore Jacobson : « L'homme de la rue peut avoir son opinion et ses prédictions sur l'enfant abandonné qui traîne dans une misérable cour d'école. L'enseignant dans sa classe peut avoir besoin d'apprendre que ces mêmes prophéties, de sa part à lui, peuvent se réaliser ; il n'est pas un passant du hasard. Son rôle, à l'école, est celui d'un Pygmalion ».

Robert ROSENTHAL

professeur de relations sociales
à l'Université Harvard.

DEUXIEME PARTIE

ANWEILER (Oskar). — *Polytechnische Bildung und technische Elementarerziehung* (Formation polytechnique et éducation élémentaire technique). — Bad Heilbrunn, Julius Klinkhardt, 1969. — 21 cm, 176 p., bibliogr.

L'ouvrage se présente comme un recueil de textes d'origines diverses. Il peut être divisé en trois parties : I. — Les racines historiques du mouvement en faveur de la formation polytechnique ; II. — Panorama du développement de la formation polytechnique en Union soviétique et en Allemagne de l'Est ; III. — Problèmes posés par l'introduction de la formation polytechnique en Allemagne de l'Ouest.

On sait que l'Union soviétique est restée fidèle aux thèses de Lénine et de Kroupskaïa sur la formation polytechnique. Lénine, en 1920, (« à propos de la formation polytechnique ») définit avec minutie un plan d'études polytechniques pour tous les élèves de douze à dix-sept ans avec travaux pratiques, visites et stages dans les usines, constitution de petits musées (nous dirions de collections d'objets techniques) et construction, sous la conduite de spécialistes, de petits appareils ou mécanismes. Pour Lénine, la formation polytechnique est d'une importance primordiale pour le développement de l'industrie et l'augmentation de la productivité dans les usines. Il y a donc à l'origine, en Union soviétique, le souci de créer un mouvement en faveur de la technique. Cette finalité peut paraître très liée à la conjoncture mais il ne faut pas oublier que la Russie était alors un pays pauvre et que l'économie avait un besoin pressant d'ouvriers évolués et d'usines rentables.

Moins connue et plus dégagée des impératifs immédiats est la pensée de Blonski (1921) qui met l'accent sur le polytechnisme par opposition à la formation technique spécialisée. Son programme est à peu près celui de nos collèges d'enseignement technique mais s'adresse à l'ensemble des élèves scolarisés. Parlant de la technologie générale, Blonski reconnaît que c'est une discipline qui n'existe pas encore sinon sous forme d'une juxtaposition de recettes, « il faut, dit Blonski, créer une technologie générale, ou mieux, une philosophie de la technique — philosophie étant pris dans le meilleur sens, soit celui d'une science expérimentale et généralisante — dans ce cas seulement il sera possible de parler concrètement d'une conception rationnelle de la culture technique ». Cette tentative méritoire pour faire de la formation polytechnique autre chose qu'une pratique de techniques diverses doit être soulignée.

Anweiler donne des extraits d'autres auteurs soviétiques et cite différentes décisions du Comité central du parti et du ministère de l'Éducation de l'Union soviétique pour en arriver à un exposé sommaire du système de formation polytechnique en vigueur en Union soviétique.

Dans les classes primaires, il s'agit surtout de travaux manuels divers orientés vers la fabrication d'objets utilitaires et, s'il existe un jardin scolaire, de la culture de légumes et de fleurs. Les élèves doivent aussi visiter des entreprises, rencontrer des ouvriers progressistes et discuter avec eux des techniques de production.

Dans les classes moyennes (5^e à 8^e année d'étude), la formation polytechnique se renforce et se diversifie grâce à la présence d'ateliers (bois, fer, matériaux divers, électricité, moteur à explosion, etc...). Tous les enseignements sont en relation avec ces activités suivant le slogan « apprendre en travaillant — travailler en apprenant » (ce qui n'est pas sans rappeler Dewey).

En 9^e et en 10^e année d'étude, l'élève doit approfondir ses connaissances et ses capacités dans un domaine précis d'activité (des stages sont prévus). Ces stages agrandissent l'horizon polytechnique des élèves, servent de motivation aux enseignements théoriques et préparent l'orientation.

L'Allemagne de l'Est a modelé son système scolaire sur celui de l'Union soviétique, aussi n'est-il pas surprenant de retrouver chez les pédagogues allemands des plans et des programmes très proches du polytechnisme de l'école soviétique. On peut

retenir que Kaiser (1956) demande avec insistance une formation intensive polytechnique dans les établissements d'enseignement général. Nous savons par expérience qu'il s'agit là d'un problème crucial.

En Allemagne de l'Ouest, plusieurs expériences ont été tentées. Trait original : l'enseignement ménager et l'initiation économique et sociale s'inscrivent dans le cadre d'un enseignement technique élémentaire généralisé. Dans les classes de 8^e et 9^e année d'étude, filles et garçons participent alternativement à des séances d'enseignement ménager et à des activités techniques.

Il est difficile de tirer d'une suite de brefs extraits une conclusion générale qui permette de situer la formation polytechnique dans un courant pédagogique déterminé. Toutefois, il apparaît que depuis ses débuts en U.R.S.S. la formation polytechnique a évolué d'une préparation à la vie professionnelle vers une préparation à la vie contemporaine et le 3^e séminaire international sur le polytechnisme à l'école (Sofia 1965) pouvait définir ainsi les buts de cet enseignement : établir une relation plus intime entre l'école et la vie ; motiver et orienter vers l'enseignement technique proprement dit ; développer la réflexion technique et scientifique.

Ne sont-ce pas là quelques-uns des objectifs que nous voudrions assigner à notre technologie (en 4^e et 3^e) et n'est-ce pas, comme le rappelle l'auteur en citant Pestalozzi, Karmasch, Engels, Marx, Kropotkin et Kerschensteiner, la réalisation d'une vieille et tenace idée pédagogique ? Le fait que tous les pays industrialisés, à l'Est comme à l'Ouest, se préoccupent de faire une place parmi les enseignements généraux, à une discipline nouvelle (qu'on l'appelle formation polytechnique, technologie, ou éducation technique), montre que l'école ne peut absolument pas être séparée du milieu technique dans lequel vit l'enfant. C'est, conclut l'auteur, ce qu'avait bien vu Marx...

Ce n'est pourtant pas là une thèse spécifiquement marxiste. Par contre, sa mise en application nécessite un changement proprement révolutionnaire des attitudes et des structures. De ce point de vue, le panorama de l'enseignement polytechnique dans les pays socialistes que nous propose Anweiler, peut intéresser les pédagogues français.

Yves DEFORGE

AVANZINI (Guy). — *La contribution de Binet à l'élaboration d'une pédagogie scientifique.* — Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 1969. — 24 cm, 266 p., index, bibliogr. (L'enfant).

Avec une préface de Léon Husson, actuel président de la Société Binet et Simon, cet ouvrage se lit en fait comme un roman : comment en effet ne pas se passionner pour l'histoire qu'il nous raconte de cette « éminence » de la psychologie qu'a été Alfred Binet.

L'étroite intrication de l'œuvre de Binet et du développement de la Société Binet et Simon est montrée nettement par Avanzini et celui-ci souligne les activités sans doute souvent d'apparence tâtonnante et dispersée qui ont été celles de Binet au cours d'une vie trop brève.

Dans une première partie consacrée à l'émergence des problèmes d'ordre pédagogique dans la pensée de Binet, est montré le cheminement de l'empirisme à l'approche expérimentale à partir justement de l'instrument qu'a représenté la Société entre les mains de Binet.

Dans une deuxième partie, sont étudiées les difficultés que Binet a à peine vues mais qui déjà l'ont tenu en haleine dans l'élaboration de son « échelle métrique de l'intelligence ». Faut-il étudier l'intelligence générale ou les aptitudes individuelles ? Quelle est l'influence du milieu socio-culturel sur les « capacités » de l'enfant ? Ces questions qui, depuis, ont reçu tout le développement que nous connaissons, et se sont en fait extrêmement compliquées étaient à l'époque à peine, au fond, dessinées dans l'esprit de Binet et de ses collaborateurs.

La troisième partie est consacrée à l'ébauche d'une didactique de la pédagogie et plus spécifiquement à ce que Binet a construit de solide en la matière, c'est-à-dire celle concernant la débilité mentale. En revanche, pour Binet les problèmes de l'équilibre entre l'autorité du maître et la structuration des relations personnelles dans une classe, la didactique expérimentale n'ont été en fait qu'approchés et non totalement approfondis.

Tel est donc cet ouvrage qui montre l'évolution d'un homme intellectuellement supérieurement doué, bien introduit dans les milieux pédagogiques et administratifs de son époque, et sachant utiliser les uns et les autres au mieux de ses objectifs. Il montre aussi les limites de cette œuvre dont le pragmatisme n'a pas permis, délibérément ou non, à Binet de prendre un peu d'élévation et d'aboutir à ce qui pose maintenant un problème pour la psychologie et la pédagogie moderne : l'originalité des structures personnelles de chaque enfant qui dépasse considérablement le problème du rendement scolaire et le conflit permanent entre la nécessité dans une organisation collective de mesures générales et le souci de préserver des originalités individuelles.

Il faut remercier G. Avanzini d'avoir su présenter de manière si chaleureuse cette recherche patiente de Binet et par contrecoup l'atmosphère vivante dans laquelle ce travail s'est déroulé.

Soixante ans ont passé et bien des problèmes soulevés et des solutions proposées sont encore à approfondir ou à appliquer par les pédagogues à quelque niveau de différenciation que ce soit...

Claude KOHLER

BANY (Mary A.) JOHNSON (Lois V.), trad. de l'américain. — Dynamique des groupes et éducation. Le groupe classe. — Paris, Dunod, 1969. — 24 cm, 344 p., bibliogr. (Organisation et sciences humaines).

L'intérêt pour les notions et les pratiques de la psychologie sociale appliquée à l'éducation n'a pas cessé de grandir depuis plusieurs années. La traduction française de l'ouvrage de Bany et Johnson apporte sur ce sujet un ensemble d'informations jusqu'ici dispersées dans de multiples ouvrages ou articles.

Les auteurs partent de la constatation que la réflexion pédagogique s'est généralement centrée sur l'individu et a laissé à l'arrière-plan l'étude de l'entourage scolaire, du climat de la classe, des interactions entre les élèves. Or, la vie scolaire est une vie de groupe. L'efficacité de la pratique enseignante dépend pour une bonne part de la capacité des éducateurs à comprendre quelles sont les forces agissantes dans le groupe-classe, à les contrôler et à les utiliser.

Les trois premiers chapitres de l'ouvrage analysent les caractéristiques du groupe-classe et les facteurs qui influencent son fonctionnement. Le dernier chapitre, intitulé « Techniques du changement » propose des solutions à quelques problèmes pratiques qui se posent dans les classes.

Une classe est d'abord un « groupe primaire », c'est-à-dire un lieu où se développent des interactions entre les individus, avec leurs aspects affectifs, les influences

et les contagions qui s'y propagent. Elle est par surcroît un « groupe de travail », un groupe organisé pour atteindre certains objectifs. Comme tous les groupes de travail le groupe-classe rencontre un certain nombre de problèmes qu'il doit résoudre pour assurer son fonctionnement normal : l'interférence des structures formelles et des groupements informels qui ne manque jamais de se constituer, les modalités de la relation meneur-suiveur, le climat psychologique, les avatars des comportements individuels, etc... En outre, le groupe-classe a des caractéristiques spécifiques : son but est l'apprentissage, la participation au groupe est impérative, les membres du groupe n'ont aucun pouvoir sur la désignation du leader, le groupe est régi par des règles imposées de l'extérieur.

Les notions de cohésion, de structure du groupe, de normes de groupe, de buts de groupe qui sont ici longuement analysées n'ont pas seulement une valeur de formalisation pour saisir la physionomie du groupe-classe. Elles éclairent des processus qui influencent directement le comportement des élèves et la productivité du travail. Il apparaît par exemple que la cohésion du groupe, c'est-à-dire sa résistance à l'éclatement a un effet positif sur le travail scolaire et l'intérêt des élèves, ou encore que l'explicitation et l'acceptation des buts (dont les uns sont des buts liés à la tâche, les autres, des buts de maintenance) conditionnent le degré de participation des élèves à la vie du groupe-classe.

Les facteurs qui déterminent les particularités des groupes-classes sont ensuite examinés. L'un d'eux est la composition du groupe. On trouve ici des éléments intéressants concernant le fameux problème de la constitution de groupes homogènes ou hétérogènes. Un autre est le style du leadership : la conduite d'une classe a des effets profondément différents selon que le maître est centré sur l'enseignement ou centré sur les élèves.

Les « techniques du changement » qui sont présentées à la fin de l'ouvrage ne doivent pas être prises pour des recettes directement applicables aux diverses situations que rencontrent les enseignants.

Ce sont des modèles de procédures concernant les prises de décision, l'étude du groupe-classe et la résolution des problèmes qui surgissent dans le groupe dont la valeur est essentiellement suggestive. Les démarches habituellement improvisées avec plus ou moins de bonheur par les enseignants sont rendues opératoires.

Bany et Johnson se réfèrent essentiellement aux travaux expérimentaux qui ont été faits aux Etats-Unis sur les petits groupes et sur le groupe-classe : expériences de laboratoire, observations, enquêtes sur le terrain. Une bibliographie accompagnée chaque chapitre. Une bibliographie complémentaire des ouvrages de langue française ou traduits en français est donnée en fin de volume. L'ouvrage comprend d'autre part de nombreux fragments d'observations qui évoquent des situations concrètes et propose sur chaque thème des sujets d'étude et de discussion. Il peut être utilisé comme un manuel pour la formation et le perfectionnement des maîtres.

Dans sa préface, J.-C. Filloux souligne l'intérêt d'un livre qui incite à l'exploration psychologique de la vie scolaire, et il en marque en même temps les limites : dans le sillage de Lewin, Bany et Johnson envisagent exclusivement les aspects manifestes de la vie des groupes directement accessibles à l'observation. Cette perspective un peu restreinte laisse dans l'ombre deux dimensions qui ont pris une importance grandissante dans les travaux récents : les aspects latents de la dynamique des groupes qui se traduisent par les phénomènes de dépendance, de transfert, de projection, et d'autre part, les déterminations institutionnelles (modèles, normes, contraintes qui émanent de l'institution scolaire et du système social).

La pédagogie de groupe ne recouvre pas toute la pédagogie. Bany et Johnson en sont très conscients et ils se défendent de vouloir dévaloriser les recherches de toute

nature qui portent sur l'enfant en tant qu'individu, ou sur les contenus enseignés. Mais il est certain que l'étude de la classe comme groupe, du maître et des élèves en situation a particulièrement revivifié les perspectives pédagogiques de notre époque.

Gilles FERRY

BEAUDOT (Alain). — **La créativité à l'école.** — Paris, Presses Universitaires de France, 1969. — 18 cm, 122 p., bibliogr. (L'éducateur 24).

Le travail d'Alain Beaudot « La créativité à l'école », édité par les P.U.F., constitue un apport intéressant dans le cadre des publications de psycho-pédagogie.

L'auteur nous présente une série de recherches, surtout nord-américaines, faites dans le domaine de la créativité pendant ces dix dernières années, recherches dont il tente une synthèse. Livre d'informations d'abord, très utile en ce sens pour les chercheurs français, qui ne disposaient pas jusqu'à présent d'ouvrages de ce type concernant le domaine peu exploré de la créativité.

Qu'entend-on par créativité ? De nombreuses définitions sont citées par l'auteur. Disons d'une manière générale, en reprenant la définition de Mucchielli, que « la créativité est la productivité en ce qui concerne les idées, l'invention, la fécondité intellectuelle et l'imagination ». Insistons avec l'auteur, sur le fait que la créativité ne s'applique pas seulement aux domaines artistiques (dessin, musique...), mais qu'elle concerne toutes les disciplines d'enseignement.

Après avoir fait un bilan des recherches américaines sur la créativité dans des domaines aussi variés que ceux des relations entre Quotient Intellectuel et créativité, schéma S-R (stimulus-réponse) et créativité, théorie de l'information, ou créativité et personnalité, (toutes recherches auxquelles s'attachent les noms de Getzels et Jaksons, Wallach et Kogan, Torrance) A. Beaudot s'attache, lui, à analyser la créativité au sein de l'école. Il montre en particulier, qu'au sein de l'école dite traditionnelle, la créativité est difficile à supporter : « la meilleure preuve sans doute est celle de l'élève Einstein, renvoyé d'un lycée allemand parce qu'il posait sans cesse des questions auxquelles ses professeurs ne pouvaient pas répondre ».

A cela il faut ajouter aussi que la classe non créative est plus facile pour les élèves, tout simplement parce qu'il est plus facile « de se laisser diriger que de se diriger soi-même quand on n'a pas appris à le faire ».

Plus facile pour le maître et pour les élèves, voilà ce qu'est apparemment la classe « non-créative ». Plus difficile pour le maître, mais habituelle pour les élèves, voilà comment apparaît la classe « créative ».

Toutefois, ne réduisons pas cette dernière à ces qualificatifs, et gardons-nous bien de faire dire à l'auteur ce qu'il n'a pas dit ; en l'occurrence la difficulté n'est nullement un but ici, et si l'auteur (de même qu'un nombre de plus en plus grand de pédagogues) souhaite des classes « créatives », c'est en fait parce que ces dernières n'« étouffent » pas la capacité de création de l'enfant, lui permettent donc de se mieux développer intellectuellement.

« L'apprentissage par la créativité est plus profitable que l'apprentissage par l'autorité » « respecter les questions des enfants et les amener à trouver les réponses eux-mêmes » « donner un travail libre aux enfants, sans menace de note, ou de jugements de valeur » (Torrance) : on reconnaîtra là des principes qui sont à la base de tout le courant pédagogique relatif à « l'éducation nouvelle ».

Ce qui est intéressant de voir à ce niveau, est ce que propose l'auteur, et à travers lui les psychologues américains, pour faire en sorte que la classe soit lieu de créativité : c'est-à-dire lieu de productivité au niveau des idées et lieu de perfection-

nement. Pour cela il faut un apprentissage de la spontanéité chez l'enfant la technique (bien connue dans les milieux industriels) du « brainstorming » serait un moyen d'atteindre le but fixé, la double évaluation de production d'idées et de ces idées, en serait un autre, au même titre que le « jeu des rôles » (cher à Moreno).

Après avoir, donc, présenté les recherches américaines sur la créativité (chapitre II), s'être interrogé sur les possibilités de la « créativité à l'école » (chapitre III), et avoir critiqué les « tests de créativité » (chapitre IV), l'auteur aborde ce qui fait le passage le plus intéressant de son ouvrage, les rapports de la « parole et de la créativité » (chapitre V).

On s'aperçoit que, dans ce domaine, peu à peu au cours des dernières années, les points de vue du linguiste et ceux du psychologue se rapprochent, et leur lieu de rencontre sera, si l'on suit le linguiste américain Chomsky, la créativité. Une chose est certaine : l'accord entre linguistes et psychologues s'est fait sur le rejet des théories plus ou moins complexes, élaborées à partir du schéma stimulus-réponse, en particulier des théories de Skinner sur l'apprentissage. La linguistique contemporaine met l'accent, par conséquent, sur la créativité. A partir de là, A. Beaudot avance quelques hypothèses qui, comme il le dit lui-même sont « autant de provocations qui attirent plus d'une remarque ». Proposons-les à la réflexion du lecteur : « la parole c'est la langue plus le locuteur », « l'enfant n'acquiert pas sa langue par la seule imitation », « si la créativité est une des caractéristiques du langage de l'enfant d'une part, si d'autre part la production divergente est liée comme il a été dit précédemment à un certain mode d'appréhension et d'organisation des données du monde extérieur, on devrait retrouver ce mode chez l'enfant » ; enfin « l'individu aura toujours la possibilité d'utiliser le langage de façon créative ».

Les problèmes soulevés sont, comme on le voit, loin d'être simples. Au niveau proprement pédagogique cette fois, se pose alors la nécessité d'une formation des maîtres : il est bien entendu que tout professeur s'appuyant sur la créativité des élèves, quelle que soit la méthode utilisée, remplira mieux son rôle, à condition que la formation qu'il a reçue l'ait sensibilisé aux problèmes pédagogiques posés par un enseignement fondé sur la créativité.

N'oublions pas par ailleurs, que pour fonder un enseignement sur la créativité, il est nécessaire de savoir exactement ce qu'est la créativité, et il est tout autant nécessaire de pouvoir la mesurer. Sans être le seul moyen, les tests de créativité se présentent comme un outil de base, si l'on veut entreprendre des études sérieuses en ce domaine.

Les perspectives de recherche sont nombreuses : on peut envisager des recherches sur la créativité étudiée sous l'angle génétique, sur la créativité selon les diverses disciplines scolaires, ceci englobant des domaines aussi vastes que ceux des rapports entre créativité et relation maître-élèves, créativité et moyens audio-visuels (rappelons que des chercheurs de l'Institut pédagogique national se sont attachés à étudier ce problème particulier), et même, créativité en groupe.

Nos critiques envers cet ouvrage portent essentiellement sur deux plans. Il nous semble important tout d'abord de revenir sur une remarque de l'auteur, constatant que si les enfants sont créatifs, les adultes ne le sont pas. L'éducation est passée par là, dit en substance Beaudot. Pour notre part, nous sommes moins catégoriques : encore que nos critiques envers l'éducation actuelle pourraient noircir plusieurs pages, il nous faut souligner qu'en ce cas précis, elle nous semble loin d'être seule en cause : elle n'est que l'expression temporaire d'une société (cf. Marcuse « l'homme unidimensionnel ») fondamentalement répressive, qui se chargera de « tuer » la créativité chaque fois que nécessité lui semblera.

Regrettons ensuite que le livre terminé, le lecteur en arrive à se demander ce

que représente exactement la créativité, en particulier en quoi elle se distingue de cette faculté éminemment créatrice qu'est l'imagination.

Concluons en constatant que grâce à ce livre, toutefois, nous prenons conscience que le domaine de la créativité « récemment découvert et exploré par les psychologues » ouvre à l'éducation des perspectives nouvelles, et lui propose un vaste terrain de recherches en pédagogie expérimentale. Insistons avec l'auteur sur le fait que « la créativité est une dimension psychologique essentielle pour fonder une pédagogie adaptée aux besoins des hommes et des sociétés de demain ». Comme lui, souhaitons enfin que le défi dans ce domaine de la psychologie et de la pédagogie ne soit pas seulement américain, et que psychologues et éducateurs en France, le relèvent.

Joelle ALLOUCHE et Serge HERMINE

DALE (R.-P.). — Mixed or single-sex school ? A research study in pupil-teacher relationships (Ecole mixte ou école pour chaque sexe ? Recherche sur les relations entre professeurs et élèves). — New York Humanities Press, London, Routledge and Kegan Paul, 1969. — 24 cm, 272 p., tabl., graph., index, bibliogr.

Cet ouvrage est entièrement consacré à l'étude des attitudes des professeurs et des élèves d'écoles secondaires en Grande-Bretagne, à l'égard de la mixité et de la séparation des sexes dans ces établissements.

A partir de recherches antérieures portant sur cette question et réalisées dans différents pays (Grande-Bretagne, Suède, Nouvelle-Zélande en particulier), l'auteur a lui-même organisé une enquête au moyen de questionnaires anonymes dont certains items sont inspirés des échelles d'attitudes. D'autre part, à la suite de questions fermées, la possibilité de justifier leurs réponses était laissée aux personnes interrogées. Ces questionnaires sont présentés en annexe ainsi que des données statistiques. Trois grands groupes ont été constitués, comprenant respectivement des professeurs, des anciens élèves et des élèves en cours de scolarisation.

Pour les professeurs, l'enquête a été menée systématiquement dans une zone géographique déterminée (écoles secondaires traditionnelles de Glamorgan). Les questionnaires ont été distribués à tous les professeurs et chefs d'établissements. Sur 665 questionnaires distribués, 550 ont été remplis, soit 83 %. Les résultats montrent que 92 % des professeurs (hommes et femmes) qui enseignent dans des lycées mixtes (co-educational grammar-schools) considèrent que la co-éducation est préférable dans l'enseignement secondaire. D'autre part, la majorité des professeurs qui enseignent dans des lycées soit de filles, soit de garçons, estiment que cette ségrégation n'est pas satisfaisante. Les professeurs qui ont eu la pratique des deux types d'établissements sont plus favorables à la co-éducation que les autres (92 % contre 80 % des professeurs de lycées de garçons et 62 % des professeurs de lycées de filles). L'échantillon n'étant pas représentatif de l'ensemble des professeurs de l'enseignement secondaire, l'auteur a voulu vérifier ces résultats par des compléments d'enquête dans d'autres établissements de l'Angleterre et du Pays de Galles. Les mêmes tendances en faveur de la co-éducation ont été retrouvées malgré la prédominance de fait de l'éducation traditionnelle avec séparation des sexes.

On objectera que les préférences exprimées peuvent n'avoir aucun rapport avec les aspects éducatifs proprement dits. Aussi les raisons, au moins explicites, de ces préférences ont-elles été examinées.

A la suite d'une analyse de contenu portant sur les commentaires des professeurs, les principaux arguments pour ou contre la co-éducation ont été dégagés. Pour vérifier la fidélité des catégories, 50 questionnaires ont été dépouillés indépendamment

par trois analystes et les cas de désaccord ont été discutés. Les arguments en faveur de la co-éducation sont les suivants : la réunion des deux sexes dans les classes a une influence bénéfique sur les comportements des garçons et des filles, sur leur développement affectif et social et sur le travail scolaire ; la co-éducation prépare mieux à la vie ; les relations entre enseignants sont meilleures. Les objections des adversaires de la co-éducation s'appuient sur les différences de développement et d'intérêts entre les deux sexes, sur l'influence néfaste que les garçons peuvent exercer sur les filles, sur les problèmes de disciplines et sur les possibilités de relations sexuelles à partir de la puberté. Mais ces dernières critiques sont formulées par des enseignants n'ayant aucune expérience de la mixité.

Après celles des professeurs, ce sont les opinions des élèves qui sont comparées suivant qu'ils avaient ou n'avaient pas fréquenté des classes mixtes. Chez les anciens élèves (près de 2.000 hommes et femmes au total) comme chez les élèves interrogés (environ 200 garçons et plus de 600 filles), les mêmes préférences pour les écoles mixtes se manifestent aussi nettement. Les élèves qui ont fréquenté des classes mixtes ont gardé le souvenir de relations meilleures avec les enseignants que les élèves des établissements pour filles et garçons séparément. L'auteur a également recherché si les enseignants qui, d'après leurs élèves, ont exercé sur ceux-ci une bonne influence se trouvent plutôt dans les établissements mixtes ou plutôt dans les autres. Les résultats d'ensemble sont légèrement favorables aux établissements mixtes mais les différences ne sont pas significatives et l'interprétation en est difficile. Les représentations que les élèves ont des enseignants ont été comparées pour les deux catégories d'établissements au moyen de questions permettant de situer et de caractériser la profession d'enseignant parmi d'autres. Aucune différence significative « d'image de l'enseignant » n'a été observée.

En conclusion, l'auteur se défend d'avoir voulu valoriser les établissements mixtes et leurs enseignants au détriment des autres. La co-éducation n'est pas non plus, pour lui, une panacée à tous les problèmes scolaires. Il n'a cherché qu'à examiner si le système traditionnel pouvait être amélioré et, avant d'introduire un changement, à s'assurer que celui-ci serait favorable. C'est la raison de cette importante enquête dont seulement une partie des résultats est présentée ici et qui doit donner lieu ultérieurement à d'autres publications et à de nouvelles recherches. Une bibliographie et un index complètent l'ouvrage.

Jacqueline CAMBON

DEBESSE (M.), MIALARET (G.). — Traité des sciences pédagogiques. I. Introduction.
— Paris, Presses Universitaires de France, 1969. — 24 cm, 206 p., tabl.

La transformation des études pédagogiques, reconnue, en fait, en 1967 dans les facultés, l'accroissement de la demande dans tous les milieux (adultes notamment) en fonction des problèmes de formation et de perfectionnement montrent l'importance actuelle d'une réflexion sur les problèmes pédagogiques. C'est à ces différents besoins que veut répondre la nouvelle collection d'ouvrages intitulée « Traité des sciences pédagogiques » et dont le premier tome expose les objectifs principaux : les 6 tomes qui constitueront l'ensemble du Traité, veulent surtout faire le bilan des travaux, des recherches, des expériences et des résultats dans le domaine des sciences de l'éducation. En outre ils se présenteront comme des ouvrages de référence pour l'information et la formation des éducateurs et tenteront d'ouvrir des voies pour l'avenir. Ainsi, les auteurs (ou plus exactement des équipes de spécialistes) montreront qu'une éducation rénovée peut être conduite plus rationnellement à la lumière des moyens et des résultats de la recherche pédagogique actuelle. Les directeurs de la collection soulignent bien que ce Traité des sciences pédagogiques ne sera pas

consacré aux pratiques du métier d'éducateur mais cherchera les fondements scientifiques d'une pratique pédagogique (p. 6) ceci à l'intention des formateurs et des formateurs de formateurs.

Tel quel, le tome I comprend surtout 4 chapitres-clés. Le chapitre I, intitulé « Jalons », insiste sur les lignes de force de l'ensemble de l'ouvrage qui gardera un caractère scientifique (p. 8) en s'appuyant constamment sur une activité fondée elle-même sur la rigueur de l'objectivité.

Le chapitre 2 part d'une analyse critique de la notion d'éducation et de pédagogie et donne un aperçu historique du développement récent des sciences pédagogiques. Le 3^e chapitre, lui, est consacré à la philosophie de l'éducation. Le 4^e chapitre est une longue réflexion sur la théorie, la pratique et la recherche pédagogique : il montre comment la pédagogie, s'appuyant sur des principes méthodologiques, peut prendre progressivement un caractère scientifique. Une approche plus détaillée permet d'analyser (chap. 1) le sens et l'importance de la pédagogie considérée à la fois comme un art et une science de l'éducation. En tant qu'art, elle implique un savoir-faire, c'est-à-dire une pratique réfléchie (p. 11). En tant que science, elle implique une réflexion méthodique sur l'éducation ainsi qu'un contrôle scientifique des méthodes éducatives et leurs résultats. Le chapitre 2, intitulé « Le développement des sciences pédagogiques et leur état actuel » veut rendre compte des filiations qui ont permis à la pédagogie de devenir plus scientifique en se situant d'abord dans une dimension historique (cf. Histoire de l'éducation) puis spatiale (cf. Pédagogie comparée). Cette double perspective lui a ainsi permis d'étudier l'évolution des institutions scolaires, des méthodes pédagogiques et des doctrines éducatives et de montrer que les sciences pédagogiques ne se sont pas développées au hasard : l'exemple de la psychologie de l'enfant « démontre » que la pédagogie s'est enrichie des travaux des psychologues comme la psychologie s'était elle-même enrichie d'une réflexion sur les sciences physiques (cf. la psychologie expérimentale), des apports de la psycho-pédagogie en tant que celle-ci étudie l'éduqué dans une perspective à la fois génétique, fonctionnelle et différentielle. La pédagogie a bénéficié, en outre, des apports d'une psychosociologie et d'une sociopédagogie qui réfléchissent sur les éléments fondamentaux de la vie scolaire (institutions, dynamique et structure des groupes). Enfin, elle commence à tenir compte des résultats de la pédagogie expérimentale aux problèmes-clés de la pédagogie scolaire : conditions de vie des éduqués, architecture scolaire, matériels didactiques, programmes, techniques d'apprentissage...

Le chapitre 3, fondamental, est consacré à la philosophie de l'éducation. Celle-ci vise à « coordonner les données des sciences pédagogiques en une théorie générale de l'éducation ». Les auteurs de ce chapitre, tout en distinguant le domaine des faits (pratiques pédagogiques) et celui des valeurs (finalités qui déterminent une forme d'éducation), insistent sur l'idée qu'il ne faut pas confondre les valeurs (objectifs d'une éducation) avec une philosophie de l'éducation car les valeurs éducatives sont déjà données par le milieu socio-culturel dans lequel « baigne » l'éducation. C'est dire en d'autres termes que les « paramètres » d'une éducation sont imposés d'une façon explicite (voir l'exemple d'une éducation dans les régimes totalitaires) ou implicite du fait que cette éducation se situe dans un milieu historique donné. A titre d'exemples sont étudiées deux philosophies de l'éducation : celle de Platon et celle de Rousseau (pp. 90-97) qui montrent qu'une philosophie, quelle qu'elle soit, s'efforce d'éclairer les antinomies qui « résident au cœur même de l'acte d'éduquer » : nature et culture, liberté et conditionnement... ce qui conduit les auteurs à poser deux conditions de possibilités d'une action éducative (l'être à éduquer doit être libre, l'éducateur doit respecter la liberté de l'éduqué).

Le chapitre 4 tente d'éclairer les rapports qui unissent théorie, pratique et recherche pédagogique malgré la constatation du fait que les préoccupations des théoriciens, des praticiens et des chercheurs ne se situent pas à la même échelle et

selon le même ordre d'urgence. L'auteur souligne particulièrement les objectifs, les règles générales d'une approche expérimentale des faits pédagogiques et ceci l'aide d'exemples concrets de plans d'expérience. Il sépare nettement l'analyse objective des faits de leur étude clinique et s'efforce de développer quelques idées de ce que pourrait être une véritable pédagogie expérimentale qui, à la limite, appliquera les règles de la recherche scientifique et enrichirait aussi bien la théorie que la pratique.

Telles sont les principales idées que soulève ce 1^{er} tome, mais il ne faut pas oublier que la collection (6 volumes) insistera sur l'importance de disciplines comme la psychologie, la sociologie, l'histoire qui permettent de comprendre les conditions et les milieux dans lesquels se « développent » les éduqués. Ainsi l'histoire de la pédagogie (tome 2), la pédagogie comparée (tome 3), la psychopédagogie (tome 4), la sociopédagogie et la planification (tome 5), l'éducation permanente et la formation des formateurs (tome 6) seront les points forts de l'ensemble du *Traité* qui intéresseront vivement tous les éducateurs de toutes les disciplines.

Si cet ouvrage trace les voies d'une étude des grands problèmes de la pédagogie il n'en reste pas moins qu'il n'apporte qu'une vue spécifiquement française concernant les axes et les perspectives d'une recherche pédagogique. S'il se fonde sur certains résultats d'expériences menées en France, il est à regretter qu'il ne signale pas l'importance des apports anglo-saxons, russes et belges en ce domaine. Souhaitons que ces lacunes soient comblées au fur et à mesure de la parution des tomes suivants.

André HOSOTTE

DELCHET (Richard), LEON (Antoine), VIAL (Jean). — *Leçons de pédagogie.* — Paris J. Baillière et fils, 1969. — 27 cm, 203 p., fig., tabl., graph. bibliogr. (Orthophonie 4).

Ce cahier que les auteurs, maîtres de conférence et maître-assistant des facultés viennent de publier, est à la fois le fruit d'un travail en équipe effectué au laboratoire des sciences de l'éducation à la Sorbonne, et de la préparation des cours qu'ils ont donnés pendant des années aux étudiants en orthophonie au centre hospitalier universitaire de la Salpêtrière.

Il s'adresse à toutes les personnes qui veulent se familiariser avec les études de pédagogie, car il fait le tour de toutes les questions concernant l'ensemble des élèves, et non seulement ceux qui souffrent de troubles de la parole.

Dans la préface, le professeur Michaux précise naturellement l'intérêt de l'ouvrage pour toutes les personnes s'occupant de rééducation orthophonique, mais le professeur Debesse montre dans l'introduction combien le livre examine tous les problèmes essentiels de pédagogie générale avant d'aborder chaque fois les problèmes spécifiques de pédagogie spéciale. C'est donc un excellent ouvrage de pédagogie générale.

Dans la première partie, lors de l'étude des problèmes généraux, J. Vial montre d'abord l'importance des facteurs relationnels en pédagogie. Il analyse la situation éducative et sa dynamique (attitudes et réactions mutuelles de l'éducateur et de ses élèves). Les définitions méthodologiques et le dynamisme des situations scolaires sont examinés avec précision et simplement. A. Léon étudie ensuite les facteurs psychologiques et sociaux de l'inadaptation scolaire en se référant soit aux normes soit aux facteurs, pour dégager des attitudes méthodologiques face aux problèmes de l'inadaptation scolaire. R. Delchet essaie de définir la notion de milieu éducatif dans une introduction à la pédagogie méthodologique. Les composantes psychosociales du milieu de vie de l'enfant, les problèmes de méthodes en relation entre le

milieu scolaire et la socialisation sont étudiés à la fois avec sobriété et minutie. A. Léon examine ensuite avec beaucoup d'à-propos les fondements psycho-biologiques et psycho-sociologiques des méthodes actives, notamment les justifications d'ordre biologique et la primauté de l'activité, les apports de la psychologie expérimentale (notamment la notion de transfert) de la psychologie génétique et de la psychosociologie. « Il existe un certain isomorphisme entre la méthode de constitution ou l'enrichissement de la discipline et la méthode d'enseignement » et par ailleurs « la pensée est active dans sa fonction ». C'est encore à A. Léon qu'il appartient d'insister sur les problèmes très préoccupants, à l'heure actuelle, de la psycho-pédagogie de l'adolescence. Il examine alors successivement, l'évolution pubertaire, l'avènement de la pensée formelle, l'affirmation de soi, la conquête de la personnalité, la psycho-pédagogie de groupe, et le problème en types d'adolescents.

Dans la deuxième partie consacrée aux apprentissages fondamentaux, A. Léon étudie d'abord la psycho-pédagogie du calcul et essaie de définir la notion de « dyscalculie ». Il examine alors les difficultés de l'initiation au calcul, la constitution de la notion de nombre selon Piaget, et les deux méthodes nouvelles d'initiation mathématique : la méthode des nombres en couleur et l'introduction des mathématiques modernes. R. Delchet examine, ensuite, les problèmes posés par l'apprentissage de la lecture, les méthodes d'apprentissage et la dyslexie. Y-a-t-il un âge de la lecture ? Avantages et inconvénients des différentes méthodes ? Y-a-t-il une ou plusieurs dyslexies ? Telles sont les questions qu'il pose. « En outre, il n'est pas prouvé que l'orthographe des enfants, aujourd'hui, soit plus mauvaise que celle de leurs aînés ». Cela amène J. Vial à étudier les problèmes de l'écriture et de l'orthographe (pédagogie et psycho-pathologie de l'écriture). Un soin tout particulier est apporté à l'étude de la dysorthographe. A ce sujet « il convient de distinguer autant que faire se peut la dysorthographe de la dysgraphie » les causes de la dysorthographe sont examinées avec précision.

La troisième partie est consacrée à l'observation et à l'expérimentation en milieu scolaire. La notion de pédagogie expérimentale, son objet, ses possibilités en classe sont examinés par R. Delchet à la lumière des opinions d'auteurs qualifiés : Binet, W. A. Gay, Dottrens, S. de Coster, etc... A. Léon définit quelques types de problèmes psycho-pédagogiques qui se posent à propos de l'emploi des techniques d'investigation en milieu scolaire (emploi des tests, fiche d'observation, dossier scolaire). R. Delchet étudie dans le dernier chapitre les tests d'instruction et les batteries... prédictives et leurs fondements psychologiques.

L'ouvrage se termine par une bibliographie qui se limite judicieusement à l'indispensable sans omettre aucun livre important et qui constitue une de ses richesses appréciables. La langue reste accessible et souvent simple tout en familiarisant progressivement le lecteur avec les termes employés habituellement par les psychopédagogues spécialisés. Le livre ne peut avoir la prétention d'étudier à fond tous les principes qu'il énonce ou tous les problèmes qu'il évoque. Mais il constitue pour l'étude de tous, une excellente initiation et un solide cadre méthodologique. Il est donc utile pour toute personne qui veut tenter une sérieuse approche des problèmes psycho-pédagogiques et socio-pédagogiques qui se posent en milieu scolaire, notamment les enseignants, les chercheurs, les psychologues, les sociologues, les assistantes sociales, les médecins, les rééducateurs spécialisés, etc... Il a sa place dans la bibliothèque des écoles normales, des services de recherche pédagogique, des facultés, des instituts de formation pédagogique, divers C.P.R., centres de préparation de professeurs de C.E.G., des éducateurs spécialisés (certificat d'aptitude à l'éducation des enfants inadaptés ou des enfants ressortissant à l'éducation surveillée), centres de formation de rééducateurs divers.

Lucien LEFEVRE

GLOTON (Robert), dir. de publ. — **A la recherche de l'école de demain. Le group expérimental de pédagogie active du XX^e arrondissement de Paris.** — Paris, Collu 1970. — 22 cm, 255 p., fig. (Cahiers de pédagogie moderne).

Sans doute est-il malaisé de parler de gens qui sont nos amis, que nous avons cœur engagé, suivis dans leur aventure. Au moins pouvons-nous témoigner de la sincérité du propos. Lorsque R. Gloton écrit, p. 24 : « Le groupe forme des garçons de 15 ans capables d'aller, sur invitation, exposer à des étudiants, en pleine Sorbonne dans un cours officiel, leurs projets et la manière dont ils travaillent - séance historique », nous savons bien ce qu'il en fut, ayant eu la joie, la chance de l'initiative et du bénéfice de cette réunion mémorable. L'ouvrage est lui aussi un compte rendu. Certes, fort antérieure au mouvement de mai 1968, la condamnation de l'école traditionnelle, se formule sans ménagement, sur un ton qui ne favorisera pas toujours le dialogue avec les éléments conservateurs. Mais le progrès pédagogique ne l'imposait-il pas dans l'intérêt bien entendu des enfants qui nous sont confiés ? Les buts de l'expérience sont nettement définis par opposition à un système qui ne respecte, ni l'épanouissement global et équilibré des élèves, ni leur préparation à la vie qui le attend. Or, en l'espèce, XX^e arrondissement de Paris, il s'agit « de milieux socio-économiques de très bas niveau, où abondent les ménages désunis, les familles d'étrangers » (p. 11) : Josette Broquet, Rolande et Raymond Millot dressent, pp. 163-171 une remarquable monographie du quartier Charonne, comme nous en aimerions, et tête des thèses universitaires, une analyse à quoi il n'aura manqué qu'une confrontation avec les statistiques nationales correspondantes...

L'expérience, soutenue par les directeurs Hepp et Voisin, va donc se définir à un point de plus grande obligation et de plus grande difficulté, entre la solitude d'une classe novatrice et l'ampleur d'un mouvement d'audience nationale : 23 classes maternelles ou élémentaires et 9 classes de transition (2 groupes scolaires), 2 classes expérimentales de C.E.G., le compte rendu concernant ces dernières émanant de Claude et Raymond Lamotte, Daniel Landreau et Claude Smadja. Dans la mesure même où la condensation des efforts va passer du contenu aux méthodes, la réussite des élèves dépendra, en fait, de la faculté pour les maîtres de repenser entièrement leurs attitudes, d'accepter une remise en question permanente. Il ne pouvait donc s'agir que de volontaires agréant de surcroît les charges d'une communication organisée par niveaux, par établissements ou pour l'ensemble, cette dernière étant la moins acceptée et la moins fructueuse (p. 42).

Recherche et dialogue, voilà qui vaut pour les rapports avec les institutions : avec les parents, réunions ou « école ouverte », après des « premiers pas difficiles » (p. 78), 50 % des familles (mais lesquelles ?) acceptant le contact ; avec l'école maternelle, les liaisons s'organisent ce qui évite à l'enseignement préscolaire de se faire instruction (p.230). Recherche et dialogue, voilà qui vaut, plus encore, pour les enfants eux-mêmes...

Toute la vie de la classe est portée par l'observation et l'expérimentation actives. Rapporté au Dr Le Boulch, le peu qui est dit de l'éducation physique (p.20) est excellent. Les remarques d'H. Bassis sur l'art (p. 139 et sq) ou les activités d'éveil (p. 12 et sq) frappent par leur netteté, leur honnêteté : il n'en est que plus dommage de constater « une certaine dégradation de l'intérêt porté par les maîtres de notre groupe aux activités d'éveil (...), démarche éducatrice que l'on pratiquait abondamment au début de l'expérience » (p. 251). R. Devos explique fort bien la pratique de la mathématique (p. 99 et sq) : les résultats sont évidents, même si le support psychologique paraît confus, même si le propos (« La découverte des structures (...) doit remplacer l'étude des cas particuliers », p. 100) semble parfois trop expéditif ; la valeur nutritive des situations définies et complexes se trouve restituée par les fructueux problèmes à données « inutiles » (p. 205). Mais, comme il convient, la « priorité :

reste assurée au français (p. 61). Les études particulières vouées aux différents aspects de la langue ne font pas obstacle à une conception « ensembliste et relationnelle (...), l'organisation de l'expression orale ou écrite » (p. 68) : la lecture s'appuie sur une technique résolument globale (p. 70 et sq) — la condamnation étant sans débat de la méthode inverse, méthode « littérale » partant du signe élémentaire, improprement désignée ici sous le nom de méthode « syllabique » (p. 188). La récitation est « déscolarisée » (p. 68) au possible — ce qui nous prive peut-être, à la limite (défaut général aux pédagogues), des procédures d'apprentissage, fâcheusement imputées à la famille ; la grammaire est abordée selon les apports du structuralisme ; l'ensemble paraît pertinent — en dépit de quelques confusions de termes, de survivances contestées : identité trop accusée entre le concept de verbe et la notion d'action (p. 72 et 201) — si parfaitement traduite par tant de substantifs ; imputation du primat relationnel au verbe (p. 73) — alors que d'autres termes ont, à cet égard, une fonction beaucoup plus spécifiée ; maintien du mot « sujet » (p. 73, 201 ...) pour désigner le « déterminant ».

Sans doute eût-on pu lier la notion de structure au trait orthographique, à la fois conséquence et signe. Mais nous savons gré aux auteurs de n'avoir pas esquivé, comme le font tant de pédagogues, le problème le plus douloureux de nos écoles, de l'avoir intelligemment lié non aux pratiques actuelles nettement dénoncées (p. 77), mais aux techniques de la mathématique contemporaine (p. 88 et sq). La contribution de Josette Broquet est à souligner — et là encore, nos critiques ne seront que mineures. Nous sommes toujours inquiets devant l'écriture, ici systématisée, des formes absurdes (« qoufri », p. 90) — ou de mots n'appartenant pas « au vocabulaire d'un enfant d'âge déterminé », comme il est demandé p. 92 : ainsi de papyrus aux cours préparatoires (p. 194) ou d'okapi au cours élémentaire 2 (p. 91). Notre contestation serait plus vive à propos de l'usage intensif de l'autodictée (p. 90) (exercice de mémorisation intégrale qui tend à stéréotyper les graphies et interdire les transferts) si nous n'avions perçu un certain fléchissement d'emploi. Enfin, nous n'accepterons qu'avec réserve l'affirmation sans preuves assurées de la p. 199 : « pour l'enfant de 6 à 9 ans — et plus — l'orthographe n'a guère d'importance » ; sans témoigner, à beaucoup près, de l'optimisme officiel, la plupart des experts situent entre 9 et 11 ans « l'âge d'or » de l'orthographe, le temps des motivations et des engagements ; l'important est de savoir (F. Ters, P. Burney, J. Simon, R. Dottrens, S. Roller...), non « l'âge de l'orthographe » (p. 86), mais les âges des différentes orthographes. Dans l'état insuffisant de nos recherches, au moins peut-on dire que de 6 à 9 ans se situent les apprentissages motivés mais rigoureux de la lecture et de l'écriture ; c'est assurément parce que nos élèves ne savent pas — ne sauront jamais — parfaitement lire et écrire, qu'ils bronchent à tout coup sur une graphie, qu'ils la délettrent ou qu'ils la dessinent, que de ce fait ils commettent deux séries d'erreurs : des aberrations phonétiques et graphiques ; des « fautes dites d'inattention » ou de « paresse » (lenteur), qui sont très simplement dues au fait que l'attention de l'élève est tout entière accaparée par l'acte lexique ou graphique. L'orthographe dépend d'abord, donc surtout, de la possession de deux outils qui ont disparu vers 1885 du vocabulaire pédagogique officiel : la lecture consciente et l'écriture expédiée.

C'est pourquoi nous nous permettrons de reprocher aux auteurs de n'avoir consacré aucun chapitre à l'écriture, de n'en avoir parlé qu'incidemment, comme auxiliaire de la lecture (p. 189, 191, 192). Or, n'est-elle pas l'illustration de la phrase citée p. 191 de R. Gal à propos des « vertus éducatives (du travail manuel) propres à la formation générale de l'individu ». Tous les enseignements relatifs à la psychomotricité nous montrent, au-delà d'une activité créatrice qui ne trompe pas, révélatrice et libératrice qu'elle est, la contribution de l'écriture à la latéralisation, à l'organisation corporelle, à la maîtrise de soi, miniaturisation gestuelle incluse. Mmes Borel-Maisonny, Gérolami, Boulonier et Jeannot ont raison : si l'écriture (qui porte la lecture avec soi, l'inverse

n'étant pas vrai) n'existait pas en tant qu'apprentissage spécifié, il faudrait la créer pour des motifs d'éducation globale. En fait, pour s'en convaincre, il n'est que de relire, p. 228, l'exemple de A..., cet enfant sauvé : « Il refuse toute activité proposée essaie à de nombreuses reprises d'écrire son prénom au tableau (...). Il gribouille sur des cahiers ... en mars, il écrit à ma grande surprise, dans les lignes, une copie sans erreur, fruit d'un apprentissage mené pratiquement seul... »

Nous ne ferons que noter, tant les vues sont justes, ce qui est dit : de l'expressior libre qu'il faut dépasser ; de la reconstitution de texte (J. Catteau, p. 80), qui servira si bien la pédagogie de la récitation ; de la mathématique contemporaine, conduisant en connexion avec le français rénové, à une logique assurée et disponible (p. 203) des activités coopératives, si judicieusement appréciées, lors même qu'on leur attribue le qualificatif impropre de « collectif » (pp. 35, 79, 132, 143). Nous approuverons l'intérêt porté aux formules nouvelles (peinture, jeu dramatique... p. 171) et aux classes difficiles (cours préparatoire, p. 32 ; classes de transition, p. 23 ; classes pratiques pp. 55, 59).

C'est donc avec prudence que nous présenterons quelques critiques. « Tout doit être une réponse » (p. 13), appelle peut-être ce préalable : « tout doit être un problème ». La vertu première parfaitement reconnue de la spontanéité est à tempérer par la créativité et, à l'occasion, le projet, si l'on veut éviter le vagabondage stérile qui perd tant d'expériences novatrices : il y a des moments où, en effet, « l'adulte doit abandonner un projet et s'engager dans des voies imprévues » (p. 185) ; mais il y a des moments où le maître doit imposer le respect des engagements et l'achèvement d'une tâche commencée. Nous laisserons à l'auteur, maître de classe pratique, mieux averti que nous, la responsabilité de ce propos : « Nous avons constaté que nos garçons étaient beaucoup à leur aise lorsqu'ils pouvaient entrer en apprentissage chez un patron, tout en suivant des cours pour un C.A.P. » (p. 59). Nous ne polémiquerons pas sur les formules de non-directivité, car ce qui en est dit p. 148 nous rassure sur l'action compensatrice et efficace du maître : C'est sans malice que nous remarquerons que le choix de la méthode globale, du matériel Dienès, de la programmation, ou de l'autodictée, ne procèdent pas d'une non-directivité intégrale comme c'est sans insistance que nous soulignerons une mutation curieuse faisant un but (p. 181) de la pédagogie institutionnelle (ou désinstitutionnalisée ?), qui n'est qu'un moyen, le but restant la promotion de l'enfant.

Par contre, nous ne marchandons pas nos compliments sur l'ensemble saisissant de cette pédagogie « sauvage et continue » (p. 218), pédagogie de la responsabilité et de la réussite (J. Barberet, p. 41), d'une efficacité à moyenne et longue échéance (p. 24 et 132). Nous saluerons cette probité qui ne masque, ni les limites, ni les échecs de l'expérience (p. 12, 21, 33, 193, 212), une activité de funambule (p. 134) exigeant du maître plus que ne le font les autres pédagogies (p. 142).

C'est sans doute pourquoi l'expérience est présentée en cas d'espèces et « non comme un modèle à reproduire » (P. Omnès, p. 247). Nous apprécions cette forme, si rare, d'honnêteté intellectuelle. Mais nous persisterons à souhaiter que, conformément à la conception d'école-pilote et d'école-témoin rappelée par l'animateur, (p. 249), « les expériences engagées puissent être menées à leur terme, pour que la richesse soit communicable et (...) répandue » (p. 248). Nous espérons, d'ailleurs, qu'après lecture ou contacts, de nombreux inspecteurs et chefs d'établissement se décideront à entamer de quelque manière une aventure non moins accrochée et non moins exaltante.

Jean VIAL

L'auteur a présenté dans un article de la Revue française de pédagogie (cf. n° 11, « Transformations et résistances des modèles éducatifs dans l'enseignement élémentaire ») quelques-unes des thèses essentielles qu'elle développe dans cet ouvrage. Nous pouvons donc nous dispenser de les exposer à nouveau, pour retenir d'autres aspects de ce travail. Rappelons cependant qu'une série d'enquêtes (analyse du contenu des manuels de lecture, interviews de futurs instituteurs, questionnaires appliqués aux élèves et aux maîtres de différents types d'écoles, etc.) permet une étude des modèles auxquels se réfèrent les partenaires de la vie scolaire. Il s'agit aussi et par la même d'analyser, dans le cas de la France et d'un point de vue psychosociologique, la relation pédagogique, sans oublier, — ce qui justifie le titre de l'ouvrage —, que celle-ci dépend des rapports entre l'école et la société.

« L'école de Jules Ferry paraît actuellement bien périmée. Mais elle résiste fermement aux changements ». Comment se manifeste cette résistance et quelles en sont les raisons ? Le conservatisme scolaire (analysé avec précision, ce qui permet de rectifier beaucoup de lieux communs) apparaît aussi bien dans le contenu de l'enseignement que dans les méthodes pédagogiques. Les manuels de lecture les plus récents n'apportent qu'une présentation nouvelle des classiques du primaire ; ils décrivent une société traditionnelle, essentiellement rurale (avec quelques aperçus sur les débuts de l'industrialisation), des héros très différents de ceux de la littérature extra-scolaire, une morale dont les grands thèmes restent ceux de 1880, une famille et une école très fortement hiérarchisées. Eloigné des goûts des jeunes élèves, comme le montrent les résultats d'un sondage sur les textes préférés, l'enseignement, plutôt que de s'adapter au monde moderne, tente de l'assimiler à son propre système de valeurs.

De même, les techniques pédagogiques nouvelles, qu'il s'agisse de la télévision scolaire ou des méthodes actives, ne sont adoptées que dans la mesure où elles ne remettent pas fondamentalement en question le contenu, la finalité et la structure de l'activité pédagogique. L'idéologie de l'école nouvelle n'entame pas véritablement le modèle traditionnel des relations maître-élèves : aux yeux de l'un des instituteurs interrogés, par exemple, l'enfant qui participe activement à la classe est celui qui répond quand il doit répondre aux questions du maître. Pour les futurs instituteurs, chez qui on pourrait attendre d'autres modèles, le bon élève reste caractérisé essentiellement comme discipliné, studieux, docile, réceptif, etc. La comparaison effectuée entre des écoles nouvelles et des écoles traditionnelles montre qu'elles diffèrent moins en réalité qu'elles ne devraient en principe : on s'aperçoit par exemple que si les punitions sont plus fréquentes dans les secondes, chaque type d'établissement puise dans le même registre de sanctions, tout en privilégiant certaines d'entre elles.

Il faut certes attendre quelques années pour savoir à quoi aboutira, chez les jeunes enseignants, l'émergence d'un nouveau modèle d'écologiste idéal, qui entre actuellement en contradiction avec l'ancien. Mais cet avenir dépend de la force conservatrice de l'école, qui reste à expliquer. L'auteur analyse un double conservatisme, psychologique et sociologique. Les maîtres trouvent dans les modèles du passé la sécurité et la garantie contre toute atteinte à l'image qu'ils se font et qu'ils donnent d'eux-mêmes. Dans une relation pédagogique non dialectique, l'enseignant accapare tout ce que la communication contient de dynamisme et de créativité. L'image de l'écologiste-récepteur, complémentaire de celle du maître, permet à celui-ci de garder sa suprématie. L'idéologie des enseignants leur permet de concilier l'attachement au passé avec le rôle qu'ils s'attribuent de former les hommes de demain : il leur suffit de concevoir l'évolution des générations comme progrès constant et linéaire. Ce système n'est cependant pas sans failles : les modèles vécus par les écologistes mettent en question le pouvoir du maître.

Il y a d'autre part une nécessité sociologique de la résistance de l'école aux changements : elle est, en particulier l'école primaire, le « musée des valeurs », et dans un monde en transformation rapide, l'homme désorienté cherche un cadre de référence stable, donc rassurant. On peut même penser que l'attachement au passé croîtra avec l'inquiétude causée par des transformations de plus en plus rapides.

La précision et la richesse des enquêtes présentées dans ce livre, la théorie qui a présidé à leur élaboration et à leur interprétation, permettent de sortir des lieux communs sur l'école traditionnelle et l'école nouvelle, sans cesser de se référer au vécu scolaire. Les enseignants pourront trouver là le moyen de prendre conscience de ce qu'ils se cachent souvent soigneusement. Certaines conclusions ne laisseront pas d'inquiéter les éducateurs : dans une école qui proclame hautement ses intentions moralisatrices et éducatives, l'élève, face au maître accapareur, est contraint au conformisme et à l'hypocrisie. Enfin, au point de vue de la recherche, comment ne pas louer cette tentative de conjonction des différentes sciences de l'éducation ?

Mais on peut regretter que l'auteur n'analyse pas davantage cette société dans laquelle il faut situer l'école pour la comprendre, cette forme des rapports école-société à laquelle correspond une forme spécifique de relation pédagogique. A plusieurs reprises cependant, il apparaît nécessaire de ne pas simplement caractériser la société par la rapidité des changements qui s'y produisent ou par une bureaucratie assez peu définie. Ainsi nous est-il rappelé que l'enseignement primaire obligatoire et gratuit avait pour buts, à l'époque de Jules Ferry, de former l'ouvrier français moyen, le citoyen dont la France « industrielle » avait besoin, et de maintenir l'ordre social. De quel ordre s'agit-il et ces fonctions ne sont-elles plus celles de l'école d'aujourd'hui ? Pourquoi encore ne pas désigner plus clairement et explicitement les fonctions politiques de l'enseignement, lorsqu'on montre par exemple que la littérature scolaire « renforce le sentiment d'appartenance à une catégorie sociale », en inculquant à l'enfant l'idée que plus le métier est modeste, plus le mérite est grand ? Lorsqu'enfin on impute à « un groupe social » plutôt qu'à la responsabilité des maîtres les insuffisances et routines de l'enseignement, ne faudrait-il pas, — sans pouvoir autant transformer un ouvrage de sciences de l'éducation en pamphlet —, définir ce groupe et analyser les fonctions qu'accomplit l'école primaire par rapport à lui. Mais ces remarques enlèvent d'autant moins à l'intérêt de ce travail que l'auteur déclare y avoir trouvé la substance de ses recherches ultérieures.

Guy VINCENT

RANG (Adalberg), SCHULTZ (Wolfgang) ed. — Die differenzierte Gesamtschule. Zu Diskussion einer neuen Schulform. (L'école globale différenciée. Discussions à propos d'une nouvelle forme scolaire). — München, Piper and Co, 1969. — 20 cm, 258 p. tabl., graph., index, bibliogr.. (Erziehung in Wissenschaft und Praxis).

Dans le monde en général et en Allemagne en particulier, on ne parle plus que de comprehensive school, la Gesamtschule étant son pendant allemand. Que pense au juste de cette forme scolaire tant à la mode ? A quels besoins répond-elle ? Dans quelle problématique s'inscrit-elle ? Telles sont les questions auxquelles s'efforce de répondre le dossier ici présenté où la divergence des opinions exposées fait éclater l'incertitude actuelle des spécialistes.

Il est inutile de rappeler que la Gesamtschule est née d'une volonté de démocratiser la culture en donnant la même chance à tous et en faisant éclater le système tripartite traditionnel.

Cependant comme la justice sociale doit se concilier avec la promotion optimale de tous et en particulier des plus doués et que tous les individus ne le sont pas

également et identiquement, on peut se demander dans quelle mesure l'enseignement peut être commun et dans quelle limite on peut le différencier selon les aptitudes et les vitesses d'acquisition.

Les spécialistes s'accordent en général pour refuser une trop grande différenciation de l'enseignement jusqu'à la fin du cycle moyen du secondaire (vers 15 ans). Une sélection prématurée pénaliserait les enfants des milieux socio-culturels défavorisés dont W. Schultze et W. Edelstein ont fait une analyse si pertinente. L'expérience montre que s'il y a une corrélation constante entre le Q.I. et le statut socio-économique due au fait que les enfants de milieux humbles ont un champ de perception et d'expériences intellectuelles plus étroit, leur aptitude verbale moindre ne préjuge en rien de leur aptitude à apprendre (Galdberg, Passow, Justmann).

A partir du cycle supérieur, âge auquel le handicap socio-culturel devrait être surmonté et où s'affirment personnalité et goûts, l'enseignement pourrait se différencier en groupes de rendement (Fachleistungsgruppen) et une grande liberté de choix pourrait être laissée à ces élèves-étudiants.

Le dossier ici présenté ne concerne vraiment que les élèves de 11 à 15 ans. Dans quelle mesure faut-il introduire un enseignement différencié et sous quelle forme ? Comment concilier la différenciation de l'enseignement et la perméabilité ? Il semble que ce soit la quadrature du cercle, car la constitution de groupes de vitesse d'acquisition différente ne permet plus le passage vers le haut. On a pensé donner aux plus rapides qui sont quelquefois les plus superficiels, la possibilité d'approfondir le contenu tandis que les plus lents n'apprenaient que le schéma général. On s'est en fait aperçu que l'assimilation de principes généraux nécessitait des capacités d'abstraction que seuls possèdent les plus développés.

Des expériences à l'étranger ont été faites dans le but de savoir si des groupes homogènes donnaient de meilleurs résultats que les groupes hétérogènes comme on le croit généralement. Jusqu'ici cette hypothèse n'a pas été confirmée. M.-L. Goldberg et A.-H. Passow ont une réticence pour la formation de groupes de niveau à une époque de la vie où l'enfant est en pleine évolution. Pour ces chercheurs, l'enseignement différencié n'a pas de valeur en soi. Ce qui compte c'est la flexibilité des groupes, l'organisation progressive des programmes, l'adéquation des méthodes employées, et en fin de compte la compétence des maîtres, la seule formule idéale étant l'individualisation de l'enseignement.

Certains préconisent une différenciation progressive des élèves. Pour Edelstein et Raschert une première différenciation devrait intervenir au niveau de la 6^e année scolaire, en mathématiques et en langue étrangère par exemple, matières où les symboles sont moins directement liés à l'origine socio-culturelle des élèves. En 7^e année s'y ajouterait la langue maternelle et en 8^e année les sciences de la nature. Pour chacune de ces disciplines qui ont une signification pédagogique différente il est à supposer que la composition des groupes de niveau varierait, ce qui permettrait aux maîtres de nuancer leurs jugements sur les élèves et aux élèves d'avoir des positions différentes dans les différents groupes et donc d'accroître leur répertoire d'attitudes.

Il semble que la dissolution du système classique de la répartition en classe d'âge devrait être progressive et ne pas aboutir à un mélange des âges, car ceux-ci ont chacun leur propre type de maturation. Elle devrait être évitée tout au moins pour les activités extra-scolaires et l'exercice des responsabilités (Edelstein).

L'école globale ne se considère donc plus comme une formule magique, état où la maintenait un certain dogmatisme. Elle est actuellement à la recherche d'elle-même et veut se construire sur des bases aussi scientifiques que possible. Mais elle pose des problèmes d'une telle ampleur que l'on peut se demander si la recherche, toujours limitée, permettra jamais de les élucider.

Le Bildungsrat en 1969 (voir la revue n° 9, pp. 58-59) a lancé une opération d'expérimentation des écoles globales dans tous les Länder en proposant un cadre très souple et les résultats obtenus seront ensuite confrontés. Trois expériences allemandes sont exposées dans le présent dossier.

Le danger permanent qui guette les écoles globales différenciées est la reconstitution sous une forme différente du tripartisme socio-culturel. Si l'on met à part l'association des philologues que rejette l'école globale au nom de la promotion des doués et des rapports entre l'école traditionnelle et les structures sociales, le principe de l'école globale semble rencontrer un vaste assentiment. Cependant on aurait tort de n'envisager le problème de la démocratisation et du développement optimal des capacités qu'à partir de 10 ans. Il commence en fait avec l'école maternelle, car selon l'opinion de Bloom « l'influence du milieu environnant sur l'intelligence est la plus grande quand le développement du corps est le plus rapide. L'influence des conditions extérieures sur le développement décroît proportionnellement avec la vitesse de développement ». Enfin, selon Klaus Mollenhauer l'acquisition de nouveaux comportements en opposition avec le niveau socio-culturel d'origine est éminemment instable et doit être sans cesse consolidée au cours de la scolarité.

Michèle TOURNIER

TRAN-THONG. — La pensée pédagogique d'Henri Wallon (1879-1962). — Paris, Presses Universitaires de France, 1969. — 22 cm, 174 p., bibliogr. (Bibliothèque scientifique internationale).

M. Tran-Thong, qui avait déjà eu l'occasion d'analyser la psychologie de Wallon dans une thèse publiée chez Vrin en 1967 : « Stades et concept de stade de développement de l'enfant dans la psychologie contemporaine » a fait paraître, en 1969, dans la bibliothèque scientifique internationale des P.U.F., un ouvrage sur « la pensée pédagogique d'Henri Wallon », qui en constitue le complément, d'autant plus désiré qu'il ramasse en un recueil très maniable et pratique les écrits pédagogiques de ce grand psychologue, disséminés en quelque 135 références d'articles, conférences, introductions ou préfaces, et que la littérature critique sur la contribution pédagogique de Wallon restait jusqu'à ce jour relativement sporadique.

Cependant, l'auteur, qui retrace pour commencer ce que fut la carrière médicale et universitaire de Wallon (élève du philosophe Rauh à l'École normale supérieure, assistant de Nageotte à Bicêtre) montre combien fut précoce chez celui dont le nom reste attaché, à côté de celui du physicien Langevin, à un célèbre projet de réforme de l'enseignement, la préoccupation pédagogique, puisqu'il fut, avec Piéron et Langevin lui-même, l'un des infatigables pionniers du Groupe français d'éducation nouvelle et de la Société française de pédagogie (qu'il présida de 1937 jusqu'à sa mort en 1962), dès leur création respective en 1921 et en 1914, et, en outre, le principal organisateur du Congrès mondial d'Éducation nouvelle de Nice en 1932, qui porte en germe tout le programme de la réforme de 1947, posant le principe de la démocratisation de l'enseignement. Wallon devait à ses ascendances républicaines (son grand-père avait fait voter la loi sur la liberté de l'enseignement supérieur) cette révolte contre un enseignement inégalitaire, qui transfère abusivement à la nature, des privilèges attachés au milieu éducatif. Wallon est un homme de progrès, en cela qu'il substitue au fatalisme constitutionnaliste la foi dans l'action efficace qui peut changer la vie, en transformant les conditions de la vie. Telle est l'idée profonde sur laquelle l'auteur décide de mettre l'accent.

Wallon devait d'abord en faire l'application à l'éducation des enfants anormaux, vers lesquels le portait sa profession de médecin, successivement à Bicêtre, et à la Salpêtrière, d'où sortira en 1925 sa thèse sur « l'enfant turbulent », œuvre qu'il poursuit ensuite au laboratoire de psychobiologie de l'enfant, ouvert en 1927 dans une école de quartier de la banlieue parisienne. Dès cette époque, Wallon était convaincu que l'action de l'entourage conditionne la naissance du psychisme et ses tribulations chez l'enfant.

Toute sa vie, s'est imposée à Wallon l'évidence directrice d'une compénétration étroite de la psychologie et de la pédagogie, l'une devant éclairer l'autre, la seconde étant une application de la première ; compénétration, qui n'était peut-être que l'écho d'une complémentarité plus profonde entre la spéculation et la pratique, de sorte que, se prêtant mutuellement appui, on ne saurait démêler laquelle sert de guide à l'autre, de la certitude morale de l'homme de cœur ou de la conviction expérimentale du savant. Ce n'est pas le moindre mérite de l'auteur, que d'avoir souligné l'unité des divers personnages, qui composent le portrait de Wallon : le psychologue, l'éducateur et le citoyen. Piéron le notait avec profondeur : « L'œuvre scientifique de Wallon ne se sépare pas de son œuvre éducative et sociale ».

M. Tran-Thong s'attache ensuite à définir, sans donner au terme une acception trop stricte, la « conception pédagogique » de Wallon, par rapport au mouvement d'éducation nouvelle, issu de Rousseau, qu'il décrit comme une « attitude oppositionnelle », dont il dénonce « les ambiguïtés et les oscillations », (pp. 36-41), le caractère négatif. Rousseau, dans son souci de libérer l'enfant des contraintes d'une éducation socialisante, représentée au XVIII^e siècle par les collèges des Jésuites, s'embarrasse dans une série d'antinomies (entre individu et société, enfant et adulte), sans parvenir à justifier l'aspect axiologique et social de l'éducation. Il déduit spécieusement la sociabilité de l'instinct de conservation. Il devient inconséquent, lorsqu'après avoir prôné une éducation négative, d'intention libérale, il consacre l'omnipotence de fait, sinon de droit, du « gouverneur » planificateur sur son pupille. Nous dirions aujourd'hui, que l'éducation d'Emile, malgré les protestations de Rousseau, est comme celle du Platon des Lois, « directive ». Les héritiers de Rousseau, dans leur répudiation de la pédagogie régnante n'ont pas toujours su éviter cet écueil, témoin l'exemple de Mme Montessori, à qui Wallon reproche, dès 1933, d'« isoler l'individu de son milieu comme une entité se suffisant à elle-même ». Pareil individualisme est reproché d'une façon plus surprenante à Claparède (p. 48), ainsi qu'à Dewey. A l'« attitude oppositionnelle », qui « oscille entre la soumission et la rébellion » aux normes sociales, Wallon oppose l'« attitude dialectique », qui concilie les contraires et proclame « l'unité indissoluble de l'enfant et de l'adulte, de l'homme et de la société ». Cette attitude rapproche Wallon de Decroly, à qui est reconnu le mérite d'avoir été le seul parmi les théoriciens de l'éducation nouvelle à ne pas avoir isolé l'enfant de son entourage, et à avoir posé le principe d'une symbiose entre l'école et la société. En outre, la pédagogie oppositionnelle écarte la pédagogie régnante au nom de présupposés subjectifs, au lieu d'expliquer les raisons historiques de sa réussite. C'est la thèse de « l'osmose biosociale » et de ses étapes dans le développement de l'enfant qui est ensuite résumée en quelques pages (57 à 62). Il y a entrelacement réciproque du biologique et du social. « Nature et milieu sont pour Wallon les deux pôles de l'éducation ». D'où sa double finalité, qui consiste à adapter l'enfant à son milieu et à approprier le milieu à l'enfant. Toute la contribution de Wallon à la pédagogie scientifique (ch. 3), distribuée pour la distinction de l'analyse dans les tiroirs de la psychologie académique (attention, intérêt, caractère, intelligence, langage, mémoire), auxquels il faut bien convenir que la conception « holistique » de la personnalité chez Wallon se prête mal (« connaître l'enfant dans son être total »), illustre merveilleusement cette dialectique. Socialisation et individualisation vont de pair, de même qu'il est vain d'opposer l'organique au mental. Sa formation de clinicien, et son esprit

pratique orientent Wallon à examiner en chacun de ces aspects les déficiences et les déviations, ce qui conduit naturellement à un article, qu'on eût souhaité peut-être moins succinct sur les inadaptés (p. 95-96). Suit un passage assez aride sur l'éducation intellectuelle dans ses rapports avec la mémoire et le langage, qui conclut à la nécessité de ne pas dissocier l'exercice des fonctions d'acquisition et de représentation, de la formation du raisonnement.

Dans la recommandation qu'il fait des méthodes actives, Wallon est également plus proche de Decroly, pour qui le développement prend la forme d'une différenciation, que de l'associationnisme et du sensualisme montessoriens. La sympathie de Wallon pour Decroly tient à ce que celui-ci a souligné le rôle du milieu, naturel mais aussi humain, dans l'éducation. Deux applications particulières sont développées en conclusion de chapitre, l'une sur la littérature enfantine, l'autre sur le cinéma éducatif occasion de nous rendre accessibles quelques textes trop peu connus de Wallon. Cette étude éclaire la thèse générale du livre : « La pédagogie et la psychologie de l'enfant sont dans un rapport d'action réciproque : la pédagogie pose des problèmes que la psychologie doit résoudre, mais la solution proposée n'est valable que si elle est vérifiée par la pratique pédagogique ». (123-4).

Le 4^e et dernier chapitre trace les grandes lignes du plan Langevin-Wallon après un historique assez vaste de l'enseignement scolaire, qui en explique l'incohérence et les inadaptations par ses origines bourgeoises. Il est composé selon les articulations du projet lui-même : principes - organisation - formation des maîtres (Wallon avait participé personnellement à cette sous-commission) - psychologie scolaire, pièce maîtresse d'un système qui substitue à l'arbitraire sélection de classe l'orientation naturelle, qui tient compte des goûts et des dispositions de l'enfant.

Ce schéma d'une école socialement unifiée, et diversifiée psychologiquement conduit à la définition d'un « humanisme élargi » (la formule est de Wallon ; citée p. 137), dont l'auteur examine, en conclusion, les relations avec la pédagogie. Le choix pédagogique de Wallon implique de sa part un engagement politique, puisque c'est en élevant l'enfant que l'homme aussi s'élève, en prenant préalablement conscience de l'idéal qu'il se propose dans son action : l'enfant révèle ainsi à l'adulte le processus complexe de l'humanisation. On ne peut résister à l'envie de citer une de ces formules pleines et vigoureuses comme l'ouvrage en contient tant : « Connaître l'enfant, c'est se connaître, observer son développement c'est assister à son propre devenir, l'éduquer c'est l'aider à s'humaniser, c'est s'humaniser soi-même et c'est en même temps participer à l'humanisation de l'humanité entière. C'est pourquoi connaître l'enfant n'est pas une chose indifférente, le connaître et l'éduquer, le connaître pour l'éduquer est la même chose : psychologie et pédagogie sont inséparables ». (p. 159).

Richesse et précision de l'information, concision de la forme, logique de la construction ne manqueront pas de faire aimer ce livre, qui doit figurer en bonne place dans la bibliothèque de tout pédagogue, à côté du livre de M.-A. Bloch, Philosophie de l'Education nouvelle, qu'il n'est pas sans rappeler à plus d'un titre.

Paul de LOYE

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES

Aspects de la politique culturelle française. — Unesco, Paris, 1970. — 24 cm, 69 p.

Dû au service d'études et de recherches du ministère des Affaires culturelles, ce rapport prend place dans la collection Unesco « Politiques culturelles : études et documents » : il est conforme au programme de la Conférence générale relatif à « l'ensemble des principes opérationnels, aux pratiques et procédés de gestion administrative ou budgétaire devant servir de base à l'action culturelle de l'Etat », celle-ci variant naturellement d'un pays à l'autre.

Il s'agit ici de définir tout d'abord, dans le cadre de sa démarche planificatrice, la nouvelle conception française de l'action de l'Etat dans le domaine culturel, avec les responsabilités qu'elle implique, puis d'étudier les méthodes de planification utilisées à travers les quatre fonctions reconnues à ce type d'action — complémentaire des actions économiques et sociales déjà concernées par la planification —, à savoir : la protection, la formation, la création et la diffusion.

Il est clair, souligne cet exposé, que « si, dans un pays non totalitaire, la culture peut être regardée comme ce qui favorise l'interrogation de l'individu sur sa condition, il n'a jamais été envisagé que l'Etat dicte la réponse à cette interrogation, ni même détermine ses modalités ». Autrement dit, « la planification française ne peut porter sur la culture elle-même mais seulement sur les moyens de diffusion et de participation à la culture ». Encore fallait-il, pour que s'effectue cette insertion des activités et des moyens culturels dans la planification que les pouvoirs publics aient pris conscience des dimensions nouvelles de la culture qui ne peut plus être, comme par le passé, confondue avec le savoir ; c'est pourquoi le IV^e plan a été le premier à se prévaloir de préoccupations d'ordre culturel et le V^e (1966-70) à étendre ses objectifs à l'action comme aux équipements culturels.

Les différents secteurs d'activité à l'intérieur desquels se retrouvent les quatre fonctions précitées de l'action

culturelle sont successivement analysés, avec leurs propres réalisations et problèmes : la recherche archéologique (réorganisation et développements récents), les arts plastiques (action portant essentiellement sur la fonction de création), la musique (orchestres de Paris et orchestres régionaux, animation et création), le cinéma (action du Centre National de la Cinématographie), le théâtre (efforts de décentralisation, difficultés des centres dramatiques et des troupes permanentes).

Quant aux Maisons de la Culture, « lieux de rencontre destinés à amener au public le plus large, sans aucune exclusive, les biens culturels de tous ordres et du plus haut niveau, du passé et du présent », un bilan en est dressé, qui met en évidence, après sept années d'une expérimentation somme toute très favorable au principe, les problèmes de leur fréquentation, ceux des rapports entre le ministère et les municipalités et conclut à la nécessité de diversifier les expériences, en s'inspirant notamment de celles de la Maison du Havre et du Centre éducatif et culturel d'Yerres, en Essonne.

Au domaine de la protection du patrimoine immobilier, mobilier et naturel se rattache « l'inventaire général des monuments et richesses artistiques de la France » décidé par décret en 1964 et dont les modalités d'établissement viennent d'être mises en place aux niveaux national, régional et départemental. C'est là une entreprise de recherche scientifique de très grande ampleur qui s'étendra sur plusieurs décennies et devra aboutir, pour chaque canton — à l'exemple de ce qui vient d'être fait pour celui de Carhaix en Bretagne —, à la publication d'un ouvrage conçu comme un outil de référence pour les chercheurs et comprenant un volume de textes (avec historique, essai de synthèse des différentes tendances stylistiques locales et inventaire proprement dit, commune par commune), et un volume de photographies et plans.

Mais cette étape ultime, reposant sur les « dossiers descriptifs » mis au point pour toutes les œuvres inventoriées, selon une méthode très rigoureuse (description rédigée, historique, bibliographie, photographies et plans), en appelle une première et immédiate, celle du « pré-inventaire » au niveau de chaque commune, en vue d'établir le fichier préparatoire qui permettra l'identification des œuvres.

Ce repérage exhaustif ne saurait aller sans la participation active d'un très grand nombre de personnes, individus et groupements, réunis autour du responsable cantonal. Visant ainsi à multiplier des liens authentiques entre les hommes et un patrimoine dont il convient de mieux assurer la sauvegarde, il constitue, de toute évidence, une donnée majeure et particulièrement attachante de notre politique culturelle.

L. L.

Conférence des ministres de l'Éducation nationale des États d'expression française d'Afrique et de Madagascar. — Nouakchott, 23-27 février 1970. — Dakar, Secrétariat technique permanent, 1970. — 26,5 cm, 51 p.

Les travaux de la Conférence portaient sur deux problèmes essentiels : 1) la reconversion de l'enseignement primaire et le passage dans le second degré en Afrique et à Madagascar ; 2) l'enseignement technique et la formation professionnelle (adaptations qualitatives et quantitatives).

La Conférence réaffirme l'inadaptation de l'école actuelle axée sur la promotion individuelle ; il doit être mis en place une école nouvelle de promotion collective qui fera partie intégrante du milieu. Dans la perspective des finalités de cette école nouvelle seront poursuivies les recherches sur la psychologie de l'enfant africain.

D'autre part, le système actuel de sélection se révélant très imparfait, il est recommandé d'initier les enseignants aux méthodes psycho-techniques et d'observation continue.

En ce qui concerne l'enseignement technique et la formation professionnelle, 8 résolutions sont adoptées. Elles portent notamment sur la formation : dans chaque Etat doit être créé un service central chargé de l'étude de l'emploi en vue de la formation et du perfectionnement.

Une véritable coopération est nécessaire entre formateurs et employeurs ; quant à la formation des maîtres elle s'effectuera dans la mesure du possible en Afrique, en exploitant les infrastructures existantes.

Différents rapports sont ensuite présentés, l'un sur l'emploi éventuel de satellites relais de télévision à des fins éducatives, l'autre sur l'opération « mathématiques modernes », pour laquelle la Conférence envisage la formation et le recyclage des professeurs, la désignation dans chaque Etat d'un animateur mathématicien et pédagogue et l'envoi de documentation et de matériel.

A. R.

Conférence sur les politiques d'expansion de l'enseignement. — O.C.D.E., direction des Affaires scientifiques, juin 1970, 30 cm, 17 p.

Ce document contient l'ensemble des conclusions auxquelles est parvenue la Conférence de l'O.C.D.E. sur « Les politiques d'expansion de l'enseignement », tenue à Paris, du 3 au 5 juin.

Constatant que, dans la plupart des pays de l'O.C.D.E., les dépenses d'enseignement ont, de 1960 à 1970,

augmenté beaucoup plus rapidement que le produit national brut, la Conférence a souligné que les objectifs fixés, en 1961, à Washington, avaient été généralement atteints : ils ont même été dépassés dans l'enseignement supérieur. Conséquence immédiate : la population en âge de fréquenter les enseignements primaire et secondaire étant aujourd'hui largement scolarisée, on doit s'attendre, pour 1970-80, à une extension de la demande d'enseignement supérieur et au développement de l'éducation des adultes.

Les objectifs de l'enseignement devront donc être considérés en fonction de leurs relations complexes avec les objectifs plus généraux de la société et de l'économie ; et les changements d'ordre qualitatif nécessaires, conduisant à des processus d'acquisition des connaissances plus efficaces, devront en même temps se voir reconnaître une haute priorité.

Telles sont les considérations générales qui ont conduit la Conférence à des conclusions plus spécifiques, concernant successivement :

- a) les objectifs du progrès de l'enseignement (nécessité, pour chaque pays, de les définir clairement, d'élargir le concept d'égalité d'accès à l'enseignement, de mieux rattacher l'école à l'activité nationale et aux institutions extra-scolaires et de développer « l'éducation récurrente » après la scolarité obligatoire) ;
- b) ses ressources (nécessité de recherches plus poussées sur les coûts unitaires et les comparaisons entre coûts et bénéfices des différents programmes. Nécessité, pour les systèmes éducatifs, de plus en plus onéreux, de justifier l'emploi de leurs ressources par rapport à des objectifs clairement définis) ;
- c) ses structures (développement de l'éducation pré-scolaire, effort plus grand en faveur de tous les inadaptés, urgence des assouplissements permettant la poursuite des études à différentes périodes de l'existence, recyclage des maîtres en fonction de ces réformes de structures) ;
- d) la planification de l'enseignement (maintenant admise comme moyen de développement et de changement, elle devra être globale, intégrée dans la politique économique et sociale et travailler dans le long terme) ;
- e) l'innovation dans l'enseignement (à l'expansion quantitative devra succéder la recherche d'une amélioration qualitative).

La Conférence a, de plus, accordé une attention particulière aux pays membres en voie de développement où, malgré les incontestables progrès acquis depuis 1961, la tâche reste considérable.

L. L.

HAWKINS (Bernard). — *Closed circuit television in teacher's colleges* (La télévision en circuit fermé dans les collèges de formation pédagogique). — Victoria, Australian Council for Educational Research, 1970. — 21 cm, 40 p., tabl., bibliogr., réf.

La télévision en circuit fermé fonctionne depuis 10 ans dans quelques universités australiennes et a particulièrement retenu l'attention des facultés de pédagogie. B. Hawkins rapporte ici, les résultats d'une enquête sur les différents usages de la télévision en circuit fermé pour la formation des professeurs et dresse un inventaire de toutes ces opinions.

La télévision en circuit fermé a connu des débuts modestes dans quelques collèges de pédagogie en raison de son coût élevé : quelques leçons modèles télévisées et commentées par le professeur de pédagogie pratique. Mais bientôt, l'introduction à l'étranger de nouveaux appareils plus économiques — les magnétoscopes — et avec eux de nouvelles méthodes de formation en particulier le « micro-enseignement » aux Etats-Unis — méthode qui consiste à analyser de petites séquences enregistrées d'une leçon pratiquée par l'élève-maître ou d'une leçon modèle en arrêtant la projection, en repassant une séquence aussi souvent que nécessaire afin de concentrer l'attention de l'étudiant sur un point précis de l'enseignement — a donné le signal d'une expansion rapide de la télévision en circuit fermé dans les collèges de formation pédagogique australiens. L'auteur cite des statistiques concernant le pourcentage des collèges pédagogiques (par catégorie d'établissement et par Etat) qui possèdent ou installent actuellement de tels circuits (au total 65 %).

Certains collèges de formation pédagogique utilisent la télévision pour d'autres usages que l'apprentissage des techniques d'enseignement : des cours de théâtre télévisé sont inclus dans certains programmes d'anglais et comprennent la création et la réalisation d'œuvres artistiques destinées à la télévision. Des cours sur les techniques de production télévisée sont également offerts au choix des étudiants ; ils peuvent ainsi suppléer à l'insuffisance d'opérateurs qualifiés dans le domaine de la télévision scolaire.

B. Hawkins termine son rapport sur la situation présente par quelques recommandations concernant la tâche de planification et de prévision nécessaire au choix d'un équipement de télévision adapté aux emplois précis que l'on souhaite lui faire remplir, et par un inventaire des diverses ressources du collège pédagogique de Lancelton en matériel visuel et télévisé dont il précise le contenu et les buts pédagogiques.

N. R.

HENTIG (H. Von). — *Lernziele der Gesamtschule* (Finalités de l'enseignement à l'école globale). — Stuttgart, Klett Verlag, Coll. Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, n° 12, 1969. — 23 cm, 124 p.

Le Conseil allemand pour l'Education a demandé au début de 1969 la création à titre expérimental de 40 écoles globales à travers l'Allemagne. Ce nouveau type d'école repose à la fois sur une réforme de l'organisation et des structures de l'enseignement et sur une réforme des contenus. Si la recherche pédagogique internationale a déjà dégagé quelques résultats en ce qui concerne l'efficacité de différentes structures et que rappelle ici Helga Thomas, par contre rien de satisfaisant n'a encore été acquis en ce qui concerne les contenus. En Allemagne les recherches sur le curriculum sont encore peu développées.

Cet ouvrage collectif auquel des spécialistes des sciences de l'éducation allemands ont prêté leur concours a pour but de donner son avis sur les problèmes didactiques que pose l'école globale. Le professeur von Hentig examine les finalités générales de l'enseignement qui, dans une société pluraliste en constante évolution, ne peuvent être que provisoires, incomplètes, sujets à controverse. Des suggestions pour les finalités de l'enseignement des langues, des sciences sociales, de l'initiation au travail, des sciences de la nature sont présentées par différents professeurs qui se réfèrent aux acquisitions de la sociologie et de la psychologie de l'apprentissage. En conclusion, H. Thomas note que les problèmes de différenciation ne pourront être résolus que par des réformes didactiques. La solution la plus satisfaisante est l'individualisation de l'apprentissage dont l'auteur donne une brève esquisse.

M. T.

LANOY (L.-N.). — *Voprosy algoritimizacii i programmirovanija obucenuja* (Problème de l'algorithme et de la programmation de l'enseignement). — Académie des sciences pédagogiques de l'U.R.S.S. Institut de Psychologie, Laboratoire de l'enseignement programmé, Ed. Prosvescenié, Moscou, 1969. — 21 cm, 231 p.

Le volume se compose de trois parties. La première est consacrée aux principes théoriques de l'algorithme et de la programmation de l'enseignement et présente des études sur des aspects particuliers de l'algorithme et de l'enseignement programmé, sur l'analyse méthodique de la notion de l'algorithme en psychologie et en pédagogie et sur une expérience de la formulation des phrases interrogatives.

La deuxième partie contient des articles relatifs aux problèmes de l'algorithme dans un enseignement programmé qui est dispensé sans appareils. Ils traitent en

particulier de quelques procédés de l'adaptation dynamique de l'enseignement, fondés sur le diagnostic des causes psychologiques des fautes commises, programmation de certains chapitres de la syntaxe russe ayant pour but le développement de la culture de la langue chez les élèves : recherches expérimentales sur les possibilités d'élaborer des procédés de travail intellectuel liés aux tâches de la programmation des cours de la langue russe, problèmes de la structuration et de l'exploitation des manuels de langue russe (par exemple sur le thème « les parties principales de la phrase »), approche algorithmique de l'enseignement de la physique.

Dans la troisième partie sont étudiés les problèmes de l'enseignement programmé dispensé à l'aide des machines. On y trouve notamment des articles examinant la répartition optimale des fonctions entre l'homme et la machine à enseigner, les possibilités d'adaptation des appareils à la programmation intérieure, certains principes de construction des unités linguaphoniques aux fins de l'enseignement programmé. Sont exposés, enfin, le système d'indices pour l'identification des manuscrits par la machine et la méthode de la segmentation des manuscrits à l'aide de la machine.

L'ouvrage est illustré par des graphiques, figurines et tableaux.

Z. F.

MAHEC (G.). — Pédiatrie à l'usage des parents. — Paris, Gasterman/Poche, 1970. — 18 cm, 154 p.

Ce guide est rédigé à l'intention des parents pour leur permettre de suivre l'évolution physique, intellectuelle et affective de leurs enfants. Il aide les parents à distinguer les premiers symptômes qu'ils sont amenés à observer chez leurs enfants, ceux qui apparemment bénins peuvent avoir des conséquences graves et ceux qui paraissent inquiétants mais ne présagent pas de suites fâcheuses.

Cet ouvrage s'adresse d'abord aux futurs parents en donnant quelques notions sur l'hérédité, sur la contraception, sur la période prénatale et l'accouchement. Les chapitres suivants correspondent chacun à une période de la vie de l'enfant : le premier mois, le nourrisson, la seconde enfance, la grande enfance, la période pubertaire. Et pour chaque période sont signalées non seulement les maladies courantes et les maladies plus rares, mais aussi les mesures pour les prévenir : l'hygiène corporelle, les vaccinations, les règles de diététique et les notions d'hygiène mentale : les comportements à éviter pour ne pas susciter les refus alimentaires, les troubles du sommeil, l'importance du milieu familial.

Le docteur Mahec insiste sur l'importance des facteurs affectifs trop souvent négligés. Il attire l'attention

des parents sur l'origine familiale ou scolaire de certains troubles apparemment étrangers aux problèmes familiaux ou scolaires et précise qu'inversement une affection organique entraîne souvent des perturbations psycho-affectives.

Les énormes et récents progrès de la pédiatrie doivent aider à donner aux enfants un développement harmonieux. « Encore faut-il que les parents, convenablement préparés et informés, sachent tirer profit de tout ce que la médecine moderne met à notre disposition ».

Cet ouvrage d'une consultation facile, rédigé en termes très clairs, doit, en facilitant la collaboration entre parents et pédiatres, aider les uns et les autres à faire face à leurs responsabilités accrues.

M.-M. H.

PERKIN (H.-J.). — Les nouvelles universités au Royaume-Uni. — Paris, O.C.D.E., 1969. — 23 cm, 280 p., ill., tabl., bibliogr.

Cette enquête conduite par H.-J. Perkin, professeur de sociologie à l'université de Lancaster, fait partie d'une série d'études patronnées par l'O.C.D.E. sur le thème de l'innovation dans l'enseignement supérieur des Etats-membres. En raison de l'évolution rapide de la société et de la science, l'innovation est une condition nécessaire à la survie de tout établissement d'enseignement et de recherche. Le professeur H.-J. Perkin a dû limiter son domaine d'investigation aux « grandes réformes globales » de l'enseignement supérieur britannique, en particulier dans les universités de création récente, reflets des préoccupations scientifiques et humaines contemporaines.

La première partie de l'ouvrage trace brièvement le profil du système d'enseignement supérieur caractérisé par l'autonomie des universités — autonomie actuellement menacée d'ailleurs — et l'existence d'un secteur « public » limité aux centres de formation pédagogique et aux établissements d'enseignement post-secondaires (« Further education »).

Les motifs de la création des universités, dites « nouvelles » étant exposés, l'auteur s'attache dans la partie fondamentale de l'ouvrage aux problèmes de l'innovation.

Le fait le plus spectaculaire de ces vingt dernières années dans le domaine de l'éducation — fait commun à presque tous les pays — est « la pression exercée par l'expansion numérique » des effectifs scolaires, surtout au niveau supérieur (tant à cause de la poussée démographique que de la démocratisation de l'enseignement). Cette croissance impose des structures nouvelles. La reconnaissance du droit à l'enseignement supérieur impose des efforts d'égalisation des chances sans discrimination sociale.

L'innovation est encore plus urgente dans le domaine strictement pédagogique du contenu des études. La réaction contre une spécialisation prématurée a entraîné un élargissement du contenu de chaque secteur d'études. Sans condamner ce renversement d'attitude, le professeur Perkin met en doute la solution pluridisciplinaire difficile à concilier avec la masse des connaissances à assimiler dans chaque discipline.

Le passage de l'université ancienne quasi familiale à l'établissement en croissance presque continue justifie la nécessité de réformer l'administration — qui devient un système très complexe — et le recrutement, le statut du personnel enseignant. L'une des causes du malaise universitaire est en effet l'impression d'abandon éprouvée par les étudiants qui souhaitent prendre part aux décisions et avoir plus de contact avec les professeurs.

L'auteur évoque également la situation délicate de la recherche scientifique au sein de l'université, financièrement dépendante d'organismes privés et concurrente de l'enseignement puisqu'elle fait appel aux mêmes « cerceaux ».

La transformation des méthodes d'enseignement et d'examen, du statut des étudiants et des rapports entre l'université nouvelle et la société avec ses exigences réalistes sont autant de problèmes que le professeur Perkin expose enfin et dont il analyse et évalue les solutions envisagées. Le dernier chapitre est consacré au problème du financement dont l'incidence est décisive : les innovations des universités en matière de planification et de dépenses sont limitées par les décisions du comité de subvention des universités (« U.G.C. »).

Le proche avenir permettra de mesurer l'importance de la « secousse » donnée au système universitaire par les nouvelles universités et le degré d'application des réformes.

N. R.

RAFIK SAÏD. — La politique culturelle en Tunisie. — Coll. Politiques culturelles : études et documents, n° 6, Unesco, Paris, 1970. — 24 cm, 56 p.

Rafik Saïd, ancien directeur de l'animation culturelle en Tunisie, a placé en exergue de son étude la consigne du Prophète « Cultive-toi, du berceau jusqu'au tombeau ». A quel pays cette maxime pouvait-elle mieux s'appliquer qu'à la Tunisie, où plus du quart du budget national est réservé à l'éducation et à la culture ?

Trois grands principes ont guidé l'action culturelle entreprise dès la création, en 1961, du secrétariat d'Etat aux Affaires culturelles : la démocratisation de la culture, la « renationalisation » de la culture, et la décentralisation de la culture.

Cette action culturelle comportait quatre aspects : 1) un aspect économique : libre accès de tous à la culture ; 2) un aspect social : extension des possibilités d'accès à la création de la culture ; 3) un aspect idéologique : promotion de la culture nationale et large ouverture sur la culture universelle ; 4) un aspect géographique : implantation d'un réseau de foyers culturels couvrant l'ensemble du pays.

Si l'on dresse le bilan de cette politique culturelle, on en conclut immédiatement à un bilan positif.

Un réseau de comités culturels, parsemés à travers tout le pays, s'est révélé comme un outil efficace pour une véritable décentralisation culturelle. Des maisons de la culture ont diffusé non seulement la culture traditionnelle de la Tunisie, mais elles ont souvent permis d'entrer en contacts avec la véritable culture qui ne connaît aucune frontière. Les musées et les bibliothèques ont été entièrement restructurés.

Une attention particulière a été accordée à la radio, à la télévision, au cinéma, qui jouent actuellement un grand rôle éducatif dans tous les pays du monde et tout particulièrement dans les pays en voie de développement où les analphabètes demeurent encore nombreux. D'ailleurs, les activités culturelles tiennent une large place dans le plan national d'alphabetisation élaboré et mis en application sous la direction de l'Institut de l'enseignement des adultes.

Bilan extrêmement positif, répétons-le. Il faudra cependant attendre les résultats du plan quadriennal (1969-1972) pour envisager le passage à l'étape de la culture libre et gratuite (succédant à l'étape de l'instruction libre et gratuite).

Cette étude très dense permettra aux lecteurs de mieux comprendre des problèmes qui débordent largement le cadre tunisien car ils se posent à un Etat ayant acquis récemment son indépendance et où deux formes de civilisations ne doivent plus s'affronter, mais se compléter mutuellement.

C. M.

Les réalisations dans le domaine de l'éducation nationale (en langue russe). — Ministère de l'Education de Pologne, Varsovie, Kziazka i wiedza, 1969. — 20 cm, 230 p.

Cette rétrospective de l'enseignement polonais depuis 1945 jusqu'à nos jours, présente un intérêt à la fois historique et pédagogique. Une courte introduction retrace les heures et malheurs de la Pologne jusqu'à la fin de la Deuxième Guerre mondiale et s'achève par le manifeste du Comité polonais de libération publié en 1944. Il élaborait le programme du développement de l'éducation, posait

le principe de la restauration de l'enseignement dans les régions libérées et de sa gratuité à tous les niveaux.

L'étude des structures actuelles de l'enseignement en Pologne à tous les niveaux, montre la continuité des objectifs depuis 1945, précisés dans les diverses réformes, de 1962 à 1967 pour l'enseignement primaire, à partir de 1967-68 pour les enseignements techniques et professionnels et pour le statut des universités. Enseignement très centralisé, très directif, dont l'évolution est déterminée par les impératifs de développement scientifique et technologique du pays.

Un exposé très clair des structures et du contenu des différents niveaux d'enseignement, du contenu et de la diversité des programmes d'enseignement de jour et du soir, de la multiplication des instituts spécialisés, pour la formation des maîtres, mais aussi des spécialistes des arts musicaux et plastiques ou de la construction des navires, s'accompagne de statistiques portant sur le nombre d'élèves, de maîtres, de bâtiments, sur les divers budgets, etc...

Bien que par trop « lumineux » ce tableau qui n'admet pas d'ombres, ni de difficultés ni de ségrégation d'aucune sorte quel que soit le secteur de l'enseignement, fournit un bon cadre de l'enseignement et de la recherche « tels qu'ils devraient être » dans l'esprit des responsables, censés fournir à la fois les meilleurs cadres à l'Etat socialiste et le plein épanouissement des individus.

E. U.

Réforme et réorganisation de l'éducation en Asie. — Bulletin du Bureau régional de l'Unesco pour l'éducation en Asie, Bangkok, Tome IV, n° 2, mars 1970. — 24 cm, 174 p.

Cette livraison réunit un certain nombre d'articles dans lesquels différents spécialistes exposent leurs vues sur l'évolution ou la réforme de l'enseignement et décrivent comment cette réforme progresse dans leur pays.

Les études par pays sont précédées d'une introduc-

tion dans laquelle sont analysés à grands traits certains des facteurs de l'évolution éducative. Après un rappel historique des conditions spécifiques de l'éducation en Asie, les tendances actuelles de cette même éducation sont brièvement exposées.

Les études par pays sont dans l'ensemble, fort intéressantes. Le rapport de l'Inde — par sa lucidité et sa franchise — nous a paru un des plus symptomatiques. Il reconnaît que dans le contexte spécifiquement indien, c'est avant tout au système scolaire qu'il incombe de rapprocher les différentes castes. Mais actuellement, l'enseignement a plutôt tendance à accentuer les différences sociales. Au niveau du premier degré, par exemple, les écoles gratuites, fréquentées par les enfants issus des masses populaires ne dispensent en général qu'un enseignement médiocre. Les écoles privées — payantes — ne s'adressent qu'à des enfants de milieux aisés. Le même phénomène se reproduit au niveau de l'enseignement secondaire.

Les objectifs essentiels du nouveau système d'enseignement public et unifié doivent, en conséquence, être les suivants : accepter tous les enfants, quelle que soit leur caste, leur religion et leur condition économique et sociale ; offrir à tous les enfants une éducation de qualité. Ne pas faire de la gratuité le synonyme de la médiocrité.

On signalera également, dans un tout autre contexte national, en Corée, l'emploi des plus récentes techniques pédagogiques (enseignement programmé, instruction automatisée). L'avantage de ces méthodes serait non seulement pédagogique mais financier : de grosses économies pourraient être réalisées si ces méthodes permettaient d'assurer ne serait-ce qu'un quart de la totalité de l'enseignement.

Les enseignants coréens opposent une vive résistance à l'adoption de ces méthodes qu'ils connaissent mal. Aussi, pour les familiariser avec elles, celles-ci figurent dans les programmes des écoles normales.

Une bibliographie très abondante (40 pages) complète cette excellente publication.

C. M.

Enseignement élémentaire

ETATS-UNIS

DURKIN (Dolorès). — *Reading readiness* (La capacité de lire). — In : *The Education Digest*, vol. XXV, n° 9, mai 1970, pp. 36-39.

Depuis les travaux du Dr. Gesell, on sait que la préparation de l'enfant à la lecture et l'apprentissage de la lecture sont deux actes pédagogiques qui se produisent à des moments distincts du programme scolaire.

C'est à l'école maternelle qu'il faut rendre l'enfant apte à la lecture en lui fournissant des occasions de commencer à lire, mais sans en faire une obligation commune. Pour certains enfants il est préférable d'apprendre à identifier des mots entiers, d'autres s'initieront plus aisément d'abord aux lettres et aux sons. On ne peut s'assurer de la capacité de l'enfant à lire que si on lui fournit une variété d'occasions d'apprendre à lire.

FRANCE

La mathématique au cycle élémentaire. — In : *Recherches pédagogiques*, n° 40, 1970, 116 p.

Depuis 1964 des recherches sont effectuées en France sur l'enseignement des mathématiques à l'école élémentaire. Successivement ont été publiés : dans le « *Courrier de la Recherche Pédagogique* » le n° 27 de mars 1966 qui présentait les résultats d'une expérience menée dans 4 classes pour l'introduction des mathématiques modernes dans l'enseignement élémentaire ; en 1967, le n° 31 qui rendait compte de l'extension donnée à ces expériences alors que venait d'être créée en janvier 1967 une *Commission ministérielle présidée par le professeur Lichnerowicz et chargée d'élaborer une réforme de l'enseignement des mathématiques « de la maternelle au Collège de France »* ; en 1968, le n° 33 qui donnait les comptes rendus des expériences faites au niveau du cours moyen au moment où une soixantaine de classes de 6^e expérimentaient les programmes et les méthodes élaborés par la Commission Lichnerowicz et appliqués à l'ensemble des classes de 6^e à la rentrée de septembre 1969.

Le fascicule 40 de « *Recherches Pédagogiques* » présente un projet de programme de mathématiques pour l'enseignement élémentaire qui a été repris par l'arrêté du 2 janvier 1970 fixant les nouveaux programmes applicables à la rentrée de 1970. Ce projet est le résultat des travaux d'une équipe de responsables d'expériences recouvrant l'ensemble du cycle élémentaire, qui se sont réunis régulièrement pendant l'année 1968-69.

Le programme proposé n'a pas été rédigé année par année afin de laisser au maître le soin de choisir lui-même le moment où il convient de passer de l'étude d'une notion à la suivante ; il est accompagné de commentaires qui proposent des indications de niveau et des présentations de jeux.

La dernière partie de ce numéro donne un recensement des diverses sources d'information dont dispose le maître pour la mise à jour de ses connaissances. Des cours, des chantiers, des séances de travail ont déjà rassemblé de nombreux enseignants tandis que la Commission Lichnerowicz a poursuivi ses études sur les méthodes pour la formation initiale et la formation continue des maîtres. A côté des émissions de la

radio-télévision scolaire dont 2 séries sont consacrées aux maîtres enseignant la mathématiques : Chantiers mathématiques (niveau premier cycle du second degré) Atelier de pédagogie (niveau enseignement élémentaire), un certain nombre de films ont été édités récemment. Une bibliographie complète cette documentation.

Le tiers-temps pédagogique. — In : les « Cahiers de documentation », série pédagogique, I.P.N., 1970, 92 p.

Ce cahier est destiné à aider les maîtres du 1^{er} degré à adapter leur pédagogie aux modifications apportées par la généralisation du « tiers-temps » appliqué à l'ensemble des établissements du premier degré depuis la rentrée de septembre 1969. Il contient l'historique de cette réforme, les instructions officielles qui permettent son application, les modifications apportées dans l'enseignement des diverses disciplines, les moyens mis en œuvre pour aider les maîtres à rénover leur enseignement. Une bibliographie termine.

POLOGNE **GNIEWKOWSKI (Waclaw).** — **Korelacja wychowania fizycznego z innymi przedmiotami w klasach I-IV** (Corrélation de l'éducation physique avec d'autres matières enseignées dans les classes I à IV, équivalent français : 1^{er} à 8^{es} classes). — In : *Zycie Szkol* n° 2 (274) Torun, févr. 1970, pp. 34-40.

Impressions visuelles comme point de départ pour la formation des notions plus abstraites. Exploration des choses vues pendant les jeux, les excursions, les travaux manuels. L'équilibre entre les mots nommant les objets concrets et les mots-symboles. Collaboration avec d'autres instituteurs. Répétition des matières déjà apprises en vue de les faire mieux assimiler et retenir.

NAPIERALA (Hélène). — **O sposobach przyzwyczajania uczniów klas niższych do czytania w pracy pozalekcyjnej** (Comment habituer les élèves des classes élémentaires à la lecture en dehors des leçons). — In : *Zycie Szkoły*, n° 3 (275), Torun, mars 1970, pp. 30 et suivantes.

Processus à long terme. Savoir quels livres les élèves aiment le plus, entamer des conversations sur ce thème. Echange d'informations entre les instituteurs. Lecture en commun d'extraits avec interruption au moment particulièrement intéressant pour que les élèves tiennent eux-mêmes à lire la suite. Jeux de « devinettes ». Bibliothèque d'école. Participation des parents.

**REPUBLIQUE
FEDERALE ALLEMANDE**

POLLEX (W.). — **Die geographie in der Grundschule** (La géographie dans l'enseignement primaire). — In : *Die deutsche Schule*, 62^e année, cahier 4, avr. 1970, pp. 238-252.

Bruner soutient qu'à chaque stade de son développement une discipline doit être enseignée à l'enfant, non de façon infantile, pour le mettre à sa portée, mais dans ses exigences intellectuelles. W. Pollex s'interroge sur la contribution de la géographie à la leçon de choses et décrit les caractéristiques d'un enseignement élémentaire de la géographie. La géographie est une partie importante de l'étude du monde qui nous entoure et son rôle est d'être le lien entre l'aspect sciences sociales et l'aspect sciences de la nature de l'initiation au monde ambiant (Sachkunde).

L'école primaire doit-elle aussi accomplir sa mutation ?

A l'occasion du 50^e anniversaire de l'école élémentaire actuelle, un congrès national s'est tenu en octobre 1969 sur l'initiative du cercle de travail Grundschule et du syn-

dicat Erziehung und Wissenschaft. Il a pour objectif de reconsidérer la notion d'école élémentaire, dont les racines plongent dans la loi scolaire impériale d'avril 1920, dans l'optique semble-t-il de l'égalisation des chances devant l'enseignement.

Jusqu'ici l'école élémentaire a fait figure de parente pauvre de l'enseignement comme le prouve la faiblesse des crédits accordés et pourtant son rôle est primordial. Si l'on veut démocratiser l'enseignement, il faut commencer par le bas. Comme le dit le sénateur C.-H. Evers : à la rigueur on pourrait penser que tout se joue avant l'enseignement secondaire. Le handicap socio-culturel des enfants de milieux défavorisés vigoureusement signalé par C.-H. Evers est remarquablement expliqué par K. Mollenhauer qui conclut en montrant combien les acquisitions d'ordre culturel sont précaires et instables chez les enfants de milieux humbles. Le rôle de l'école primaire et même de l'école maternelle est prédominant car les possibilités d'acquisition sont d'autant plus grandes que le corps se développe plus vite. Il ne faut pas sous-estimer les besoins de l'enfant. La gratuité des activités à cet âge et l'organisation d'incitations éducatives ne sont pas inconciliables (F. Weinert).

Cependant des réformes se dessinent. En Hesse par exemple 150 classes préparatoires à l'enseignement élémentaire ont été ouvertes et des expériences de scolarisation à 5 ans ont été entreprises. Les mathématiques modernes, puis en 3^e année, l'enseignement de l'anglais ont été introduits. L'institut pour l'éducation permanente des maîtres étudie une nouvelle didactique permettant de commencer l'enseignement des sciences de la nature. A l'avenir, un maître aura la possibilité d'enseigner au niveau souhaité et aura la même position qu'un maître de lycée. En outre, l'accent sera mis sur la formation permanente (H. Hamm-Brücher).

Les avis sont discordants en ce qui concerne la différenciation à l'école élémentaire. S'il rejette le « streaming » le Dr Vogel, ministre de l'Education de la Rhénanie-Palatinat, n'approuve pas non plus un système intégré d'éducation qui freinerait et donc pénaliserait les enfants de milieux socio-culturels favorisés. H. Rauschenberger pense au contraire que la différenciation de l'enseignement tient sa justification de l'instauration d'un enseignement compensatoire et montre toutes les difficultés rencontrées dans l'établissement d'un diagnostic sûr de l'élève, dans la surveillance de ses progrès et dans l'administration d'une thérapie. Une recherche scientifique de modèles sur lesquels s'ajusterait la différenciation de l'enseignement est indispensable.

L'élaboration de curricula pour l'enseignement élémentaire semble être un des centres de préoccupation. Les directives actuelles qui régissent l'enseignement élémentaire sont à la fois trop vastes et trop vagues. Si l'ampleur des connaissances et le type d'attitudes à acquérir étaient fixés avec précision, le maître pourrait utiliser le temps qui lui reste à créer pour l'élève des passerelles entre l'expérience quotidienne et le savoir, entre la vie et l'école. Dans l'état actuel des choses, le livre scolaire est le vademecum auquel on demande de pallier l'insuffisance des directives, mais hélas il paraît toujours avec une génération de retard.

Certes, l'enseignement à l'école primaire doit être reconsidéré et rompant avec la tradition se rapprocher de l'enseignement scientifique mais faut-il pour autant le faire éclater en une multitude de disciplines ? N'y aurait-il pas un moyen de structurer la connaissance en grands domaines (I. Lichtenstein-Rother). A l'école élémentaire l'acquisition de connaissances n'est pas plus importante que le développement de l'aptitude à maîtriser des situations concrètes et l'apprentissage social. Une des causes du manque d'efficacité du système scolaire réside dans le fait qu'on attend que tous les enfants atteignent le même but au même moment, ce qui est impossible. Il faut différencier l'enseignement soit en fixant les mêmes buts pour tous dans toutes les matières et en instituant des temps et des méthodes différents, soit en fixant une base minimale d'acquisition tout en conservant les mêmes buts et en donnant la possibilité d'élargir l'enseignement. Enfin, des plans de différents niveaux pourraient être

établis. L'école élémentaire serait donc une école globale différenciée sur la base d'un même niveau fondamental.

Le problème de la formation et du statut des maîtres découle de ces préoccupations. On souhaite en général une unification des statuts jusqu'au niveau du cycle moyen de l'enseignement secondaire, une meilleure formation qui s'étendrait sur huit semestres. Les maîtres se spécialiseraient pour les différents niveaux de l'enseignement élémentaire ou moyen (H. K. Beckmann).

De nombreuses questions ont donc été posées. Elles ont pour but d'éveiller l'attention des spécialistes, de l'opinion publique et des autorités au moment où l'enseignement secondaire et supérieur est en pleine reconsidération. Des opinions à caractère politique vont être nécessaires. Là encore, la société est mise en demeure de se choisir. Se veut-elle résolument démocratique ? D'ores et déjà des recherches ont lieu concernant la transformation des matières d'enseignement. Elles sont signalées à fur et à mesure dans la revue.

Le prochain congrès aura lieu en octobre 1972. Il sera intéressant de constater comment les problèmes soulevés auront mûri dans les esprits.

Références :

Die Grundschule, n° 14, janv. 1970, numéro spécial consacré aux projets de réforme, et n° avr. 1970.

Bildung und Erziehung, n° 12, 1969.

Aust (S.). — Biologie im Sachunterricht der Grundschule, in : *die deutsche Schule*, n° 3, 1970

Pollex (W.). — Die geographie in der Grundschule, in : *die deutsche Schule*, n° 4, 1970.

Enseignement secondaire

ETATS-UNIS

Les programmes de l'enseignement secondaire ; les nouvelles tendances.

Au cours des dix dernières années des changements profonds sont intervenus aux Etats-Unis dans la conception du curriculum tant au point de vue du contenu que des méthodes de présentation. Pour mesurer les effets de ces transformations sur la préparation scolaire des futurs étudiants, le service des examens d'entrée en faculté a pris l'initiative d'une vaste enquête parmi les candidats au dit examen d'entrée. Le service des examens a publié les huit rapports d'enquête sur les mathématiques, la physique, la biologie, la chimie, l'anglais, les langues vivantes, les sciences sociales.

En 1966, des questionnaires très détaillés furent envoyés dans 7.500 établissements secondaires à 38.000 étudiants ; 75 % des questionnaires furent retournés et parmi ceux-ci, 70 % étaient correctement remplis et utilisables pour l'enquête. Les questions avaient été mises au point par des spécialistes du service des tests pédagogiques et des commissions d'examen. Elles portaient sur trois groupes de renseignements : nombre de cours suivis par le lycéen pendant chaque semestre de la 9^e à la 12^e année dans cinq programmes généraux d'anglais, de mathématiques, de sciences sociales ; de langues vivantes, de science ; cours spécialisés dans une discipline principale choisie par l'élève ; contenu du cours dans le sujet présenté par l'élève.

Le résultat des questionnaires remplis par environ 2.000 lycéens de classe terminale ayant passé un ou plusieurs tests de mathématiques a permis d'évaluer l'étendue de l'application des améliorations prévues en particulier par la commission pour les mathématiques du service des examens d'entrée en faculté dans son « Programm de mathématiques pré-universitaires » publié en 1959. Les cours choisis le plus fréquemment par les élèves sont respectivement en 9^e année, l'algèbre élémentaire ; en 10^e année, la géométrie plane ; en 11^e année, l'algèbre intermédiaire.

L'ensemble des témoignages réunis dans cette enquête démontre que l'influence les recommandations des divers groupes de réforme des mathématiques commence à se faire sentir dans la formation des lycéens candidats à l'enseignement supérieur.

En ce qui concerne la physique, il faut noter que le nombre d'élèves inscrits dans cette discipline diminue sensiblement. Selon les professeurs interrogés au cours de l'enquête, cette défection serait due à une difficulté trop grande des cours de physique et en particulier de la partie purement mathématique de ces cours. Cependant, ce sont les élèves ayant choisi cette discipline qui obtiennent les meilleurs résultats aux tests d'aptitude scolaire et révèlent un excellent niveau.

Les élèves étudient généralement la biologie en seconde année de High School et la chimie en troisième année. En biologie les tendances actuelles sont reflétées par la composition des programmes scolaires qui mettent désormais l'accent sur l'étude de la molécule et de la cellule. Par ailleurs, les élèves sont de plus en plus familiarisés avec les travaux des savants contemporains. En chimie, un nombre croissant d'élèves complètent leur premier cours d'une année par un cours pré-universitaire.

L'enseignement de la langue maternelle représente entre un quart et un tiers de *l'emploi du temps des élèves de la High School*.

Les innovations sont plus nombreuses et plus spectaculaires dans le domaine récemment devenu très populaire des langues vivantes. Cependant, les méthodes traditionnelles demeurent solidement implantées dans les écoles américaines : la traduction écrite de textes étrangers reste un exercice très fréquent de même que l'explication en anglais de certains termes et de la grammaire étrangère. Corrélativement les tests ont prouvé que les élèves surestimaient leur aptitude à écrire et comprendre la langue tandis qu'ils sous-estimaient leur aptitude à la parler. Actuellement, 15 à 20% des élèves du 1^{er} cycle secondaire bénéficient de séances de laboratoire de langues, le pourcentage s'élève à 50 % pour les classes terminales.

Dans la catégorie des sciences humaines, les sciences sociales n'ont pas connu de bouleversement systématique dans l'organisation des programmes. L'enseignement civique reste très important, la géographie du monde est souvent choisie en 9^e année et l'histoire américaine en 11^e année.

Références :

- Haven (Elisabeth). — Curriculae Innovation and practices. — In : School and Society, vol. 98, no 23.25, avr. 1970, pp. 239-241.
- Kastrinos (William). — A survey of the teaching of biology in secondary schools. — In : School and Society, vol. 98, no 23.25, avr. 1970, pp. 241-242.
- Fornoff (Frank J.). — A survey of teaching of chemistry in secondary schools. — In : School and Society, vol. 98, no 23.25, avr. 1970, pp. 242-243.
- Thompson (Raymond E.). — A survey of the teaching of physics in secondary schools. — In : School and Society, vol. 98, no 23.25, avr. 1970, pp. 243-244.
- Williams (Irene S.). — A survey of the teaching of mathematics in secondary schools. — In : School and Society, vol. 98, no 23.25, avr. 1970, pp. 244-246.
- Kimball (Elisabeth G.). — A survey of the teaching of history and social studies in secondary schools. — In : School and Society, vol. 98, no 23.25, avr. 1970, pp. 246-249.
- Godshalk (Fred I.). — A survey of the teaching of English in secondary schools. — In : School and Society, vol. 98, no 23.25, avr. 1970, pp. 249-250.
- Austin (Neale W.). — A survey of the teaching of Latin in secondary schools. — In : School and Society, vol. 98, no 23.25, avr. 1970, pp. 252-254.

**REPUBLIQUE
FEDERALE ALLEMANDE**

Les écoles globales.

On appelle école globale en Allemagne, un établissement qui réunit les trois formes traditionnelles : école principale (Hauptschule), collège et lycée, dans un même éta-

blissement de la 5^e à la 10^e année scolaire, l'école élémentaire et le cycle supérieur de l'enseignement secondaire pouvant rester à l'extérieur de cet établissement.

Les écoles globales additives ont une direction unique, mais elles ne visent pas à intégrer l'enseignement. Les trois formes traditionnelles subsistent : elles sont généralement séparées dans l'espace et ont chacune leur sous-directeur. Contrairement aux centres scolaires (Schulzentren) où n'existe que la coexistence, les écoles additives admettent la coopération interne.

Les écoles intégrées ont pour objectif de faire disparaître les structures verticales de l'enseignement secondaire pour les remplacer par des structures horizontales de deux cycles, chacun de ces cycles ayant à sa tête un directeur d'études.

En 1968, il y avait en gros 23 écoles globales en République Fédérale allemande : 2 centres scolaires, 11 écoles additives, 5 écoles intégrées et 5 autres écoles d'un modèle particulier.

L'intérêt pour l'école globale en Allemagne remonte à la fin de la guerre, mais ce n'est que dans les années 50 et surtout depuis 1963 que l'idée s'est répandue et conduit à des réalisations. Berlin qui fut remarquable pour son activité pédagogique possédait, en 1968, 4 écoles globales intégrées, dont la plus célèbre est la Gesamtschule Britz Buckow Rudow, et deux autres écoles globales d'un modèle particulier. La loi scolaire de la Hesse de 1969 a rendu obligatoire dans ce Land l'institution d'un cycle d'observation et esquisse une évolution scolaire qui devrait conduire à la généralisation de l'école globale. Le cycle d'observation en serait le premier pas. Dans quelques années tous les enfants, jusqu'à la 10^e année scolaire, devraient fréquenter le même établissement. Actuellement, il y a 7 écoles globales de type additif, l'année prochaine 4 devront être totalement intégrées. D'ici 1975, il devrait y avoir 70 écoles globales en Hesse.

Dans ces écoles, on distingue 4 types d'enseignement : l'enseignement commun (Kernunterricht), l'enseignement par groupes de niveau (Fachleistungskurse), l'enseignement à options obligatoires (Wahlpflichtkurse) et l'enseignement à options libres (Wahlkurse).

L'enseignement commun joue un très grand rôle car il favorise l'intégration sociale des élèves de milieux différents et introduit dans ce système un élément stable qui compense la mobilité apportée par la composition variable des groupes. Le contenu de cet enseignement est très significatif des finalités de l'école, mais il tend généralement à se réduire à des matières considérées comme secondaires.

L'enseignement à option est réduit au niveau du cycle moyen du secondaire (Mittelstufe).

A Berlin, des cours de niveau ont été créés en mathématiques, anglais, sciences de la nature et en partie en allemand, à Hambourg en langues étrangères et en partie en allemand. A Berlin, 4 à 8 heures par semaine sont réservées aux matières à options obligatoires (langues vivantes supplémentaires, enseignement renforcé en mathématiques, sciences de la nature, allemand, matières artistiques...). Il est possible enfin de créer des groupes de travail libres. A Hambourg les matières à option obligatoire sont : les langues étrangères, sciences de la nature, technologie, travaux d'atelier...

En raison de l'intérêt qu'éveillent les écoles globales, le conseil de l'éducation (Bildungsrat), sans se déclarer convaincu que l'école globale était l'école de l'avenir, dans ses recommandations du 30-31 janvier 1969, a demandé que soit expérimentée cette forme scolaire, sous contrôle scientifique et en comparaison avec le système traditionnel.

Un programme expérimental d'au moins 40 écoles intégrées et différenciées a été souhaité dans des villes de différentes tailles et des régions rurales sur tout le territoire. Ces écoles seraient à plein temps (alors que traditionnellement les écoles alle

mandes ne fonctionnent que le matin) et comprendraient le cycle moyen et le cycle supérieur.

Les recommandations du conseil de l'éducation soulignent le rapport étroit qui existe entre organisation de l'enseignement et révision du curriculum.

1) L'organisation : dans le projet proposé, la différenciation doit se faire selon les aptitudes du sujet (Eignungsdifferenzierung) et selon ses goûts (Wahldifferenzierung). C'est pourquoi les cours de niveau (Leistungskursen) doivent mettre l'accent sur différents centres d'intérêts auxquels correspondraient méthodes et moyens. Cette différenciation didactique pose le problème de l'organisation générale des plans d'études de façon à permettre le passage d'un groupe à l'autre. D'autre part une différenciation accentuée risque d'aboutir à la création de groupes homogènes de rendement, propice à la stagnation intellectuelle surtout pour les élèves plus faibles.

La différenciation par le choix des matières devrait abolir la distinction entre matières principales et matières secondaires car toutes sont également formatrices à condition qu'elles correspondent aux goûts des élèves et qu'elles soient bien enseignées. D'où la nécessité de bâtir soigneusement un modèle de différenciation qui dans différentes matières et pour différents âges offrirait différentes formes, en se servant de l'expérience des Suédois et des Anglo-saxons et de l'état actuel des recherches sur la motivation et l'apprentissage.

2) La révision du curriculum : il est clair que la réforme extérieure de l'enseignement est inséparable de sa réforme intérieure (plan d'études, finalités), faite de façon rationnelle en collaboration avec les spécialistes des différentes disciplines, les psychologues, les sociologues... Cette révision devrait se faire selon quatre étapes : a) définition des buts concrets de l'enseignement ; b) détermination des séquences d'enseignement, du matériel, des méthodes nécessaires pour parvenir aux buts ; c) contrôle des performances : les buts définis ont-ils été atteints ; d) révision des séquences, matériaux, méthodes conformément aux résultats de ce contrôle.

Ce programme devrait conduire à une révision permanente et continue des plans d'études à laquelle la collaboration du maître serait indispensable. Nous reviendrons sur ces questions dans les prochains numéros.

Les problèmes de la réforme du curriculum débouchent sur les problèmes de réforme de l'appréciation des performances, mais on dispose actuellement de peu de tests de performances scolaires.

Le développement de l'orientation scolaire serait la conséquence naturelle de la nouvelle organisation scolaire.

Référence :

Lohmann (J.). — Gesamtschule, Diskussion und Planung. — Weinheim, Verlag, Beltz, 1968, 327 p.

Lernziele der Gesamtschule (ouvr. coll.). — Deutscher Bildungsrat. — Stuttgart, Klett Verlag, 1969, 124 p.

Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen. Deutscher Bildungsrat Bundesdruckerei, 1969, 187 p.

Trautmann (I.). — Dix années d'expérience d'enseignement. — Coll. « Etudes et documents », 1969, du ministère de l'Education nationale, service central des statistiques et de la conjoncture, 49 p.

Ketzler (L.). — Erneuerung der Schule. Die jüngsten Empfehlungen des Bildungsrats. — In : Die neue sammlung, novembre-décembre 1969, pp. 564-573.

Förderstufe eine Gesamtschule in Hessen p. 19. — In : Bildung und Erziehung, n° 6, 1969, pp. 19-20.

Interview mit Frau Staatssekretär Dr. H. Hamm-Brücher (Hessen). — In : Bildung und Erziehung, n° 10-11, 1969, pp. 1-4

Pädagogische Reise durch Hessen. — In : Bildung und Erziehung, n° 10-11, 1969, pp. 5-14.

Coll. Gesamtschulen. Informations dienst. — Berlin, Pädagogisches Zentrum.

Enseignement supérieur

ETATS-UNIS

BETTELHEIM (Bruno). — **The perils of overexposing youth to college** (Les dangers d'une trop longue scolarité). — In : *The Education Digest*, vol. XXXV, n° 8, avr. 1970, pp. 35-38.

La violence et le chaos qui règnent actuellement dans les universités menacent la démocratie car elles risquent d'entraîner une répression et une victoire du fascisme. Ce qui explique cette situation de crise c'est que trop d'étudiants fréquentent aujourd'hui les universités sans posséder les aptitudes intellectuelles nécessaires. Tous ces étudiants inadaptés éprouvent une vive insatisfaction qu'ils projettent contre l'université et contre la société. Pour que l'université retrouve sa vraie vocation pédagogique, il faudrait développer les programmes techniques et professionnels de haut niveau pour ceux qui ne peuvent réussir des études de type universitaire classique.

POWELL Jr. (Robert). — **Participation is learning** (Participer c'est s'instruire). — In : *The Education Digest*, vol. XXXV, n° 8, avr. 1970, pp. 39-42.

R. Powell, ancien président de l'Association Nationale des Etudiants, soutient une thèse opposée à celle de B. Bettelheim. Pour lui l'université est actuellement le terrain d'une compétition dont l'enjeu est le pouvoir (pouvoir de décider qui entrera à l'université et comment se fera l'enseignement).

Actuellement l'université gouvernée de façon oligarchique a choisi de donner aux étudiants des diplômes permettant d'obtenir un emploi rémunérateur et respectable. Les leaders étudiants veulent que chacun puisse choisir sa voie et que l'on développe chez le jeune la faculté de penser par lui-même et d'user de sa liberté. Pour réussir cette révolution intellectuelle, il faudrait abolir les notes et les diplômes. L'étudiant pourrait avec des professeurs coopératifs, évaluer son propre travail. Il faudrait également réduire le pouvoir du corps professoral et administratif.

Enfance handicapée

AUSTRALIE

DEVIN (Marianne). — **Peat Island school for specific purposes** (L'école spéciale de Peat Island). — In : *The Education gazette*, vol. LXIV, n° 3, avr. 1970, pp. 134-139, ill.

Cette école spéciale a la particularité de se situer à l'intérieur de l'hôpital de Peat Island et d'être réservée aux enfants mentalement handicapés soignés dans cet hôpital. Les troubles mentaux s'accompagnent souvent de désordres moteurs, de troubles de la personnalité, de handicaps physiques. Chaque enfant bénéficie d'un programme totalement individualisé. Le sport a une place importante et l'on organise des matchs avec les écoles des localités voisines, ce qui permet d'habituer les enfants normaux à se montrer compréhensifs et amicaux envers les jeunes handicapés.

Le but de cette éducation est de donner à l'enfant débile, les moyens de satisfaire ses besoins essentiels par lui-même, de se prémunir contre les dangers physiques, de comprendre qu'il a des droits et peut s'insérer dans la société normale, y travailler. Le but scolaire est d'apprendre à lire, à écrire et à calculer le mieux possible car c'est le fondement de l'autonomie de la personne.

ETATS-UNIS

MARTIN (Edwin W.). — **A new outlook for education of handicapped children** (Du nouveau pour l'enseignement des enfants handicapés). — In : *American Education*, vol. 6, n° 3, pp. 7-10.

A la suite du Congrès de septembre 1968, sur l'enfance handicapée, une loi d'aide à l'éducation pré-élémentaire a été votée car l'importance de la prise en charge de l'enfant dès son plus jeune âge a été mise en relief par les éducateurs.

Actuellement, 60 % des enfants handicapés ne bénéficient pas d'une éducation spéciale. L'éducation pré-élémentaire aurait un effet préventif : elle permettrait à l'enfant de compenser immédiatement certains handicaps et d'éviter l'installation d'une incapacité totale. La participation des parents est très bénéfique, ainsi que celle des médecins. L'éducation précoce permet de diagnostiquer les enfants du langage et de l'audition et de les soigner avant que l'enfant prenne un net retard sur le plan de l'expression verbale.

WILLE (Lois). — **Moms are a must** (L'utilité des mères). — In : *American Education*, vol. 6, n° 3, avr. 1970, pp. 24-29, ill.

Exemple de l'école Nat King Cole du district scolaire de Chicago qui obtient avec des enfants de milieu défavorisé des résultats en lecture très supérieurs à la moyenne des autres établissements du district. Ce centre avec quelques autres, s'efforce d'éduquer les enfants avec la participation effective des parents, en particulier des mères. Le centre prend les enfants à 3 ans et les garde jusqu'à 8-9 ans (3^e grade). Les classes ne comptent pas plus d'une quinzaine d'élèves et la même maîtresse suit le groupe jusqu'au 3^e grade afin de créer le maximum de liens entre l'enfant, les parents et les maîtres. Les parents doivent signer un engagement de participation. Ces centres ont l'avantage de bénéficier d'un personnel plus nombreux et qualifié que les écoles ordinaires : des auxiliaires d'instituteurs, une infirmière, une assistante sociale, des spécialistes d'économie domestique pour aider les parents et des instituteurs expérimentés et bien équipés.

FINLANDE

TERTTU (Arajärvi). — **Informaatioto tarvitaan häiriintyneen lapsen hoidossa** (Des informations sont nécessaires pour le traitement de l'enfant psychiquement perturbé). — In : *Opettajain Lehti*, n° 21, 22 mai 1970, pp. 14-15 et 24.

Il est difficile de distinguer les enfants souffrant de troubles d'origine psychologique temporaires, des enfants souffrant de troubles plus profonds qui nécessitent un traitement psychiatrique. L'auteur de cet article classe en plusieurs catégories les enfants psychologiquement perturbés. Pour le soin et le dépistage des plus atteints d'entre eux, l'auteur préconise une collaboration plus étroite entre le corps professoral et le corps médical : les professeurs devraient recevoir les connaissances en psychiatrie infantile et en psychologie durant leur apprentissage, et dans des cours de perfectionnement. Quant aux psychiatres, ils devraient recevoir des connaissances pédagogiques, pour être mieux renseignés sur la tâche et la situation du professeur.

FRANCE

Les handicapés moteurs. — In : *Informations sociales*, n° 3, 24^e année, 1970, 120 p.

Après le n° 12, 1969, d'« Informations sociales » plus particulièrement consacré aux aspects médicaux du problème posé par les handicapés moteurs, ce numéro étudie davantage l'aspect démographique, social et économique.

Pour permettre aux handicapés de s'intégrer dans la vie du pays, il est de première importance de prévoir en même temps que leur rééducation, leur scolarisation et leur formation professionnelle.

Les causes pour lesquelles tous les enfants handicapés ne sont pas scolarisés, les remèdes qui pourraient être apportés à cette situation, la façon dont l'enseignement leur est donné, tant dans les écoles primaires que dans des établissements spécialisés. Les suggestions pour une meilleure spécialisation, les conséquences sur le développement intellectuel des perturbations psycho-affectives engendrées par l'infirmité motrice. Le problème des constructions scolaires sont tour à tour étudiées.

63 % des enfants fréquentent les établissements primaires, mais 19 % seulement les établissements d'enseignement secondaire, la poursuite de l'enseignement secondaire présentant davantage de difficultés.

L'école primaire est une meilleure solution que les classes spécialisées pour enfants inadaptés et elle doit être tentée avant d'envisager autre chose.

La formation professionnelle est une nécessité pour les handicapés. Malheureusement les centres de formation professionnelle ordinaires leurs sont pratiquement inaccessibles et les centres spécialisés sont en nombre notablement insuffisants. Les handicapés ont particulièrement besoin des services de l'orientation professionnelle mais celle-ci pose des problèmes particuliers : les tests utilisés ne sont pas toujours adaptés aux handicapés, un enfant handicapé a souvent moins de motivation professionnelle ou parfois il est particulièrement attiré par les métiers qu'il ne peut justement pas exercer. A ces éléments s'ajoutent les problèmes économiques, la bonne ou la mauvaise volonté des entreprises pour prendre ou conserver des travailleurs handicapés. Le problème des transports.

ROUMANIE

PAUN (A.). — *Insusirea notiunilor morale de către copii debili mental comparativ cu cei normali* (L'assimilation des notions morales par les élèves débiles mentaux comparés aux élèves à évolution normale). — In : Revista de pedagogie, n° 3, XIX^e année, mai 1970, pp. 44-51.

L'auteur propose la concentration des efforts des facteurs éducatifs, spécialement l'école, dans le but d'élever le niveau « cognitif abstrait » de l'assimilation des notions morales dès le début de la scolarité. Dans ce but, il est nécessaire d'inclure dans le programme scolaire des cours de formation morale visant la formation des notions morales.

Disciplines

1. ENSEIGNEMENT ARTISTIQUE

PAYS-BAS

***Discussienota dag van het tekenonderwijs* (Compte rendu des discussions qui eurent lieu au « Jour de l'enseignement du dessin »). — Conférence de l'Association néerlandaise pour l'enseignement du dessin. — In : Documentatieblad, n° 4, 1970, p. 154.**

La position de l'enseignement du dessin par rapport aux autres branches à l'école est peu satisfaisante et inquiétante. Isolation du professeur de dessin, du point de vue de sa formation aussi bien que des mentalités. Pas de cours post-universitaires, ni de recherche scientifique. Manque d'intégration dans la vie sociale.

BURUNDI

L'enseignement du français dans les classes primaires au Burundi. — In : Informations pédagogiques, n° 5, mars-avr. 1970, 9 p.

L'enseignement au Burundi utilise deux langues : le Kirundi et le français. Le français parlé est enseigné en première ou deuxième année, à raison de six à dix leçons de 30 minutes par semaine, puis après le passage à l'écriture au cours de la deuxième année, il devient progressivement en quatrième et cinquième année la langue véhiculaire de l'enseignement.

Depuis 1963, d'importants efforts ont été faits pour améliorer cet enseignement, en particulier une méthode a été mise au point par les services de l'école normale supérieure avec l'appui du ministère de l'Éducation nationale et de la Culture. Elle fait appel essentiellement à l'intérêt de l'enfant. « Le critère principal de choix du vocabulaire est son degré d'utilisation courante. Il faut que la chose nommée puisse être vue, que l'action exprimée puisse être exécutée ».

L'initiation au langage se fait d'une manière active, au contact direct avec les choses et à l'occasion d'actions réellement exécutées. Ainsi la leçon a lieu où l'exige le thème d'activité choisi : dans la cour, au jardin scolaire, etc... Cette « activité langage » est suivie d'une leçon « croquis langage » : des dessins préparés au tableau (personnages, animaux, objets...) servent à diriger l'observation et permettent de fixer les acquisitions par la répétition et le réemploi.

FRANCE

Enseigner la littérature ? — In : Cahiers Pédagogiques, n° 89, mars 1970, 80 p.

Ce « Cahier pédagogique » fait suite au numéro 77 « Parler, écrire » qui posait le problème de l'apprentissage de la communication et au numéro 86 « Nouvelles critiques et enseignement littéraire » qui ouvrait un débat sur la nouvelle critique.

Il précède des numéros qui sont en cours de préparation sur le théâtre et la poésie. Au moment où la démocratisation de l'enseignement allait permettre à un plus grand nombre de bénéficier des joies de la culture humaniste, on s'est aperçu que cette culture n'intéressait pas, n'intéressait plus les élèves. Cette constatation a naturellement remis en question l'enseignement de la littérature.

Cette livraison ne se présente pas comme une étude globale de l'enseignement de la littérature, mais s'efforce plutôt d'ouvrir une « sorte de chantier permanent » où l'expérience de chacun vient contribuer parfois à la démolition, en fin de compte à l'élaboration de l'enseignement de la littérature.

Quel peut être dans le contexte actuel le but de l'enseignement de la littérature et quelles peuvent en être les méthodes ? Tout d'abord, l'enseignant doit éveiller l'intérêt de ses élèves donc choisir des œuvres dans lesquelles ces derniers retrouvent les problèmes qui les préoccupent, de préférence des œuvres récentes, qui appartiennent éventuellement à d'autres genres que la littérature, par exemple, la psychosociologie, la linguistique, la production cinématographique. Le professeur initie ses élèves aux grands problèmes, éveille leur sensibilité en essayant de favoriser la communication entre eux et l'œuvre littéraire et développe leurs moyens d'expression orale et écrite en leur faisant composer une chanson, un sketch, en les faisant parler, mener une enquête, enregistrer une interview, préparer un montage sonore, en leur apprenant à écouter.

S'il est souhaitable que le professeur parle aussi d'autre chose que de littérature, il n'en reste pas moins qu'il est des choses que le professeur de français peut seul apprendre à ses élèves. Malgré les difficultés et les inconvénients qui peuvent en

découler, les professeurs de lettres sont quasiment unanimes pour préférer l'étude d'œuvres entières qui seules peuvent donner une idée juste de la littérature.

De quels outils peut disposer l'enseignement de la littérature ? A côté des manuels d'histoire littéraire qui devraient davantage se présenter comme des livres de référence, moins « directifs » que les manuels actuels, les moyens audio-visuels tels que le disque, le magnétophone enrichissent l'enseignement littéraire, mais aussi la lecture à haute voix par le maître et par les élèves.

Si ce Cahier ne couvre pas la totalité du domaine où travaille un professeur de lettres, il pose, on le voit, de nombreuses questions. Chacun peut, en faisant connaître ses expériences, en les confrontant à celles des autres, aider à poser les jalons de réponses éventuelles.

POLOGNE

KMITA (Jerzy). — *Kilka uwag o mozliwosci wykorzystania proces teori grafow w proces manczania* (Quelques observations sur la possibilité d'utilisation des notions de la théorie des graphes dans le processus de l'enseignement). — In : *Neodidagmata*, n° 1, Poznan 1970, pp. 43-52.

Le savoir relatif aux propriétés formelles des structures : permet à l'enseignant d'identifier davantage les objets singuliers ; de construire des représentations visuelles des structures abstraites ; de servir de point de départ à l'analyse intérieure de l'organisation de la structure donnée, analyse effectuée soit par l'enseignant soit par l'étudiant. Exemple de l'analyse de l'action d'une œuvre littéraire.

3. HISTOIRE

AFRIQUE

Instructions générales pour l'enseignement de l'histoire. — In : *Revue pédagogique de la République Centrafricaine*, n° 76, avr. 1970, pp. 77-98.

Ces instructions s'ouvrent sur un exposé de l'orientation de cet enseignement : elles préconisent un enseignement objectif, basé sur une multiplication des perspectives. Ainsi à propos de la conquête coloniale, le professeur projettera « une série d'éclairages successifs qui feront apparaître aussi bien l'Afrique et ses évolutions intérieures, l'Europe et ses appétits (...), les Européens en Afrique (...), les Africains devant la colonisation (...), les influences africaines en Europe (...), alors qu'auparavant seul le troisième de ces thèmes avait vocation d'être traité ».

L'histoire doit être une discipline de formation et non de remplissage des cerveaux « La réflexion se sera exercée à l'aide d'exemples concrets et scientifiquement étudiés sur les mille aspects, notamment politiques, économiques, ou proprement sociaux des relations humaines ». Désormais un fait politique, diplomatique ou militaire ne sera plus étudié indépendamment des dimensions sociales, intellectuelles et économiques qu'il exprime.

Cet élargissement de la conception de l'enseignement de l'histoire demande l'emploi systématique des méthodes actives plus nécessaires encore dans le contexte d'une civilisation où la parole est le schéma d'expression privilégié.

En ce qui concerne l'organisation du travail, la première tâche est de tracer le programme de l'année. La préparation des leçons consiste à bien se documenter sur le sujet ; à cet effet, les services pédagogiques nationaux élaborent une documentation reçue par la plupart des établissements, même les plus isolés en brousse. A Abidjan, à Dakar, des organismes interafricains sont en voie de création pour assurer la diffusion des travaux importants.

La conduite de l'exposé consistera en un échange aussi constant que possible, entre le maître et sa classe ; les élèves seront amenés à découvrir par eux-mêmes, en faisant appel à la mémoire et à la réflexion. Le professeur deviendra « le véritable chef d'orchestre » préconisé déjà par les instructions de 1938 pour le premier cycle. D'autre part, il se rappellera qu'en Afrique, il est aussi professeur de français, ce qui l'amènera à soigner la précision, la sobriété des termes, à veiller à la forme des travaux écrits.

4. LANGUES ETRANGERES

ETATS-UNIS

KAULFER (Walter V.). — High School foreign language : Developments and prospects (Les langues étrangères au lycée : Evolution et perspectives). — In : The Educational forum, vol. XXXIV, n° 3, mars 1970, pp. 383-393.

Depuis 1950, on note une forte augmentation des inscriptions aux cours de langue. Les trois raisons principales en sont : l'augmentation des voyages à l'étranger, du nombre d'Américains séjournant à l'étranger et des emplois où l'on utilise des connaissances linguistiques. D'autre part, les bourses d'études des langues et les bourses de voyages culturels d'origine privée ou gouvernementale se sont accrues.

Le pourcentage d'élèves inscrits aux cours de langue au lycée, est passé d'un quart en 1959 à un tiers en 1963. Depuis 1960, l'italien, le latin et le russe ont connu une baisse d'inscriptions, tandis que le français, l'espagnol et l'allemand comblaient largement la différence.

L'une des faiblesses de l'étude des langues était, et demeure malgré une amélioration sensible, le fait que beaucoup d'élèves abandonnaient au bout d'un ou deux ans. Les auxiliaires audio-visuels sont utilisés depuis très longtemps et un quart des écoles possèdent un laboratoire de langues. Dans les régions moins riches, des laboratoires mobiles visitent les écoles selon un programme hebdomadaire. La recherche technique en ce qui concerne les laboratoires de langues se tourne maintenant vers des systèmes beaucoup plus souples que l'on pourrait intégrer à la classe ordinaire. Des expériences sont faites pour comparer les résultats scolaires obtenus avec et sans l'aide de laboratoires. Sur le plan pédagogique, de nombreuses améliorations sont encore à entreprendre.

SUEDE

OFFERBERG (I.), EDHOLM (L.), GJOTTERBERG (T.). — Modernisera sprakundervisningen (Il faut moderniser l'enseignement des langues). — In : Skolvärlden, n° 12, 17 avr. 1970, pp. 26-27.

Comment concilier les connaissances des élèves lors de l'entrée au lycée et les programmes d'études du lycée. La place de l'enseignement audio-visuel. Comment concevoir l'enseignement ? Les devoirs. La notation. Les manuels.

TCHECOSLOVAQUIE

IRGL (Vladimir). — Prekladova uskali v anglických odborných textech (Les difficultés que pose la traduction de textes techniques anglais). — In : Cizi Jazyky ve škole, n° 2-XIII, 1969-1970, pp. 33-44.

L'auteur analyse les principales difficultés — lexicales, grammaticales, stylistiques — ainsi que celles qui découlent de la différence entre les réalités extra-linguistiques ou de l'interférence des autres langues que l'élève connaît. Il mentionne la maîtrise de la langue maternelle comme un facteur de réussite de la traduction.

HENDRICH (Josef). — *Funkce poslechu v osvojení cizího jazyka* (La fonction de l'audition dans l'apprentissage d'une langue étrangère). — In : *Cizí jazyky ve škole* n° 1-XIII, 1969-1970, pp. 7-16.

L'auteur propose un certain nombre d'exercices : 1) de perception (la perception et la distinction de phénomènes phonétiques dans les stimuli acoustiques ou audiovisuels) ; 2) d'imitation ; 3) audio-graphique (l'élève écrit ce qu'il entend, soit suivant l'orthographe de la langue en question, soit en transcription phonétique).

5. ENSEIGNEMENT SCIENTIFIQUE

AUSTRALIE

The Australian science education project (Le projet australien d'enseignement scientifique). — In : *Education News*, vol. 12, n° 8, avr. 1970, pp. 20-24, ill.

Le nouveau projet d'enseignement des sciences conçu par le conseil australien de recherche pédagogique complète le premier projet réalisé pour le premier cycle secondaire. Le second a pour but d'implanter un matériel pédagogique moderne pour les élèves de la 7^e à la 10^e année de classe. Le projet s'est fixé pour second objectif de vérifier et d'apprécier l'usage qui est fait de ces moyens d'enseignement dans des situations et des établissements divers et en prolongement, de mettre au point un programme d'instruction des professeurs qui doivent se familiariser avec ce matériel.

HUNT (F.-J.). — *Social science and school curricula* (Les sciences sociales et les programmes scolaires). — In : *Education News*, vol. 12, n° 8, avr. 1970, pp. 8-13.

Actuellement le secteur le plus remanié dans l'éducation est celui des programmes scolaires. Les programmes de mathématiques et sciences ont subi en premier de vastes transformations et maintenant l'attention se porte sur les sciences sociales. Celles-ci peuvent être définies comme un essai d'étude systématique des phénomènes sociaux (groupements, relations, comportements, éthiques, cultures...). Chacune des disciplines qui composent les sciences sociales doit être identifiée et caractérisée grâce à une analyse des structures et des fonctions. L'auteur examine quels sont les objectifs et les responsabilités du chercheur et du professeur en sciences sociales et étudie comment sélectionner les aspects des sciences sociales qui peuvent servir à développer les aptitudes des élèves à analyser, à synthétiser, à juger, des phénomènes d'ordre social.

GRANDE-BRETAGNE

FROST (H.-G.). — *Science education for all ?* (L'enseignement scientifique pour tous ?). — In : *Adult education*, vol. 43, n° 1, mai 1970, pp. 22-30.

H.-G. Frost relate son expérience de professeur de physique au département pour adultes de l'Université de Londres et les conclusions qu'il a pu en tirer quant à la place accordée à l'éducation scientifique par notre société.

Après dix ans de recherche pédagogique — concernant le contexte de l'éducation pour adultes —, l'auteur propose une explication de l'abandon constaté des sciences et de l'interaction entre la nature des sciences et la société. Un nouveau programme scientifique a été conçu et éprouvé et des centaines d'adultes ont appris quelques éléments concernant les sciences et leur nature en vue d'une réorientation de leurs études académiques.

HAUTE-VOLTA

Mathématique nouvelle. Une expérience en Haute-Volta. — In : Informations pédagogiques, n° 5 et 6, mars-avril et mai-juin 1970, pp. 19-26.

Le bilan de l'opération Mathématique moderne est présenté un an après son démarrage en octobre 1968. Prévue pour le cycle d'observation, cette expérience s'est poursuivie cette année en classe de 5°. Au total, la Haute-Volta compte quatre classes expérimentales de 6° et trois de 5°. Tous les établissements scolaires reçoivent l'ensemble de la documentation pédagogique relative à cette opération : fiches-élèves qui, dans la mesure du possible, font appel à toutes les matières du programme et proposent des exercices « voltaïsés » ; fiches explicatives pour le professeur, épreuves-tests, bulletin de liaison « Echanges », émissions radio...

Suivent quelques réflexions relatives à l'emploi des épreuves-tests : leur nécessité, leur fréquence, leur élaboration (choix des questions selon que l'on veut tester le niveau des connaissances fondamentales ou la capacité d'exploiter ces connaissances), la correction des épreuves, l'analyse et l'interprétation des résultats. Deux exemples de fiches-tests de 6° sont ensuite proposés.

La deuxième partie du dossier est consacrée à l'analyse des programmes de 6° et 5° ; inspirés des programmes français dans leurs grandes lignes, ils sont « voltaïques » dans leur contenu, les concepts mathématiques sont introduits à partir de situations concrètes et la liaison avec les autres disciplines est établie le plus possible. Deux exemples d'émissions radiophoniques sont ensuite relatés avec les fiches-élèves correspondantes.

NORVEGE

Instilling fra Norsk Lektorlag og Norsk Laererlags felles fagkomite for matematik (Rapport de l'Association des Professeurs de Lycée et de l'Association des Instituteurs norvégiens : comité de coordination pour les mathématiques). — In : Den hgre Skolen, n° 6, 1^{er} avr. 1970, pp. 301-316.

Les mathématiques modernes. L'activité d'essai, dans les lycées et dans les écoles normales. La recherche. Problèmes de différenciation et de notation. Différentes modalités de différenciation. Formation de base et recyclage des enseignants.

6. EDUCATION CIVIQUE

CANADA

Citizenship education in Canada (Education des citoyens au Canada). — In : Education News, vol. 12, n° 8, avr. 1970, pp. 3-7, ill.

L'immigration a été un facteur déterminant de la croissance du Canada, tant démographiquement qu'économiquement. Mais la diversité des groupes ethniques représentés (environ 60), pose des problèmes d'éducation. Il faut enseigner l'anglais et le français aux nouveaux arrivants. A partir de 1953, des cours de langues étaient offerts dans les grandes villes, mais beaucoup d'immigrants ne pouvaient pas suivre régulièrement ces cours du soir. Le service social des immigrants se tourna donc vers l'instruction de ceux qui étaient momentanément disponibles (femmes au foyer, hommes en chômage ou à l'hôpital). Une autre partie de l'éducation consiste à habituer les divers groupes à s'accepter, à tolérer les religions et coutumes de chacun. Chaque province a expérimenté des programmes d'instruction originaux pour aider les travailleurs les plus défavorisés à s'élever.

ITALIE VILLA (Giuseppe). — *Il quotidiano nella scuola : problema pedagogico e politico* (L. quotidien de l'école : problème pédagogique et politique). — In : *Giornale della libreria* avr. 1970, pp. 83-91.

Nécessité d'insérer les jeunes dans la sphère sociale. Les motifs pédagogiques et sociaux de cette initiative. Les expériences étrangères relatives à l'introduction de la presse quotidienne dans l'école. La question reste posée : « l'information, surtout de caractère politique doit-elle, par le truchement du journal, être une matière scolaire obligatoire ? »

POLOGNE KOSENSKA (Hélène). — *W jaki sposob ksztoltuje u moich uczniow postawe zaangażowania społecznego* (Comment je forme chez mes élèves l'attitude d'engagement par rapport à la vie de la communauté). — In : *Szkie Szkoły*, n° 3, torun, mars 1970, pp. 3 et suivantes.

Formation chez les élèves d'une discipline consciente et d'une co-responsabilité dans le cadre de leur classe. Formation d'une discipline en vue d'obtenir des meilleurs résultats dans l'enseignement. Eveiller chez les élèves les sentiments patriotiques et internationaux. Formation d'une attitude sociale (respect de la propriété d'autrui aide pour protéger des plantes ; protection des animaux, etc...).

7. EDUCATION SEXUELLE

ETATS-UNIS DONALDSON (J.-L.). — *Innovative programs in sex education* (Programmes novateurs en éducation sexuelle). — In : *The Education Digest*, vol. XXXV, n° 8, avr. 1970 pp. 46-48.

Les nouveaux programmes d'éducation sexuelle au lieu d'être consacrés à un ou deux niveaux de cours, sont étalés sur toute la scolarité et les questions sont abordées progressivement, en rapport avec l'évolution mentale et psychologique de l'enfant. Les cours sur la sexualité sont intégrés dans tout un ensemble de notions sur la famille et la vie. Le but de cet enseignement est de montrer l'équilibre de la nature vivante, la façon dont elle se reproduit, la beauté de la naissance et de la croissance des êtres, afin de supprimer les préjugés qui pèsent sur ces notions. L'éducation sexuelle ne doit pas être traitée comme un sujet à part, mais comme une facette de l'enseignement de la nature.

FRANCE *Education sexuelle*. — In : *Revue d'hygiène et de médecine scolaire et universitaire* n° 1, janvier-mars 1970, 70 p.

De nombreux travaux, de nombreux colloques organisés par diverses associations ont étudié le problème de l'éducation sexuelle.

Ce numéro ne se propose pas d'apporter « la » solution à ce problème complexe, mais s'efforce de rechercher les raisons pour lesquelles il est opportun, voire nécessaire de se préoccuper de cette « éducation », ce qu'elle doit être : non seulement une information bio-physiologique mais aussi une « éducation de la relation avec autrui » qui doit s'en charger et comment ?

Dans l'état actuel des choses, il semble que l'école ne peut assumer cette mission. De leur côté, les parents en sont souvent incapables. Le rôle actuel de l'école serait d'une part de donner un enseignement qui ne soit pas systématiquement asexué —

une information sur la vie sexuelle pourrait avoir lieu en 6^e ou 5^e, reliée au programme de sciences naturelles —, d'autre part d'aider les parents à acquérir les notions qui leur manquent en anatomie, physiologie, biologie et aussi en psychologie.

Au lieu de « cours » d'éducation sexuelle il vaut mieux prévoir des entretiens avec des groupes d'environ 15 élèves sous la direction d'un médecin, le médecin scolaire par exemple. De toutes façons l'enfant doit rester le « meneur de jeu », les adultes eux, ont à être disponibles.

Ce numéro se termine par le bilan de diverses expériences d'éducation sexuelle : a) dans un lycée où des élèves de classes terminales et quelques élèves de 1^{er} ont été réunis par groupes de 15 à 20 élèves, 9 fois pendant une durée d'une heure à une heure et demie chaque fois, par le médecin. Les informations données sous la forme de discussions au cours de ces réunions étaient complétées par des scènes jouées par des élèves illustrant leurs souvenirs notamment d'épisodes au cours desquels ils avaient posé des questions à leurs parents ; b) à Genève, où les élèves des écoles publiques reçoivent entre 13 et 15 ans un éducation sexuelle comprenant des exposés suivis de discussions, une comparaison est faite entre les questionnaires remplis par les élèves d'un établissement secondaire type lycée et d'une école professionnelle et ménagère, à la suite d'un enseignement initial d'information sexuelle comprenant deux heures d'exposés et une heure d'entretien collectif.

ITALIE

DIDOLI (Fausto). — *Notizie relative al corso di educazione sessuale tenuto per gli alunni della scuola media « Marinoni » di Tirano (Varese)* (Informations relatives au cours d'éducation sexuelle tenu par les élèves de l'école secondaire « Marinoni » de Tirano (Varèse). — In : Servizio. Informazioni Scuola e famiglia, n° 2, 1970, pp. 24-31.

C'est en plein accord avec les parents des élèves que le cours d'éducation sexuelle a eu lieu. Chaque cours est précédé d'une réunion entre parents et maîtres auxquels s'adjoignent médecin et prêtres.

Ces cours peuvent être mixtes.

UNION SOVIETIQUE

HRIPKOVA (A.-G.). — *Voprosy polovogo vospitanija* (Questions de l'éducation sexuelle). — In : Sovetskaja Pedagogika, n° 3, mars 1970, pp. 95-106.

Aspects pédagogiques, physiologiques et éthiques de l'éducation sexuelle dans l'école soviétique.

Examens, docimologie

FINLANDE

BRUDZEWSKY (H.). — *Karaktergivning. Mal og metoder* (La notation. Buts et méthodes). — In : Dansk paedagogisk tidsskrift, n° 4, avr. 1970, pp. 172-180.

Analyse d'un système précurseur, le système de notation d'Orsted. Description d'un système suédois qui en favorisant la compétition détruit la coopération créative. Que doit-on exiger d'un bon système de notation ?

Miten oppilasta arvostellaan kokeiluperskoulussa (Comment note-t-on l'élève à l'école expérimentale de base). — In : Opettajain Lehti, n° 14, 3 avr. 1970, pp. 16-17 et 40.

La notation dans les écoles expérimentales de base, et les expériences communes réalisées dans ces écoles : afin d'établir un système cohérent de notes, valable pour

toutes les matières, on a procédé à des expériences propres à désigner quel est le niveau moyen des élèves dans chaque matière.

Les consignes données par le Conseil des Ecoles pour la notation au niveau supérieur de l'école de base : buts de la notation : évaluer les connaissances de l'élève par rapport à une certaine quantité de connaissances fixées qu'il doit acquérir. Évaluer aussi ses aptitudes ; indications pour la notation : il faut accorder une importance particulière à la notation dans les matières fondamentales aux études futures. Au début d'un enseignement, l'étalement des notes données aux élèves doit être resserré et les notes extrêmes doivent être données rarement.

La notation et le passage dans les classes supérieures : L'élève ayant obtenu une note faible dans une ou deux matières, doit passer un examen dans ces deux matières pour pouvoir passer dans la classe supérieure. L'élève qui a reçu une note faible dans trois matières ou davantage, doit redoubler.

UNKARI (Anja). — **Pienten koululaisten arvostelemista** (La notation chez les petits élèves). — In : *Opettajain Lehti*, n° 21, 22 mai 1970, pp. 10-11.

Un sondage sur la notation, fait auprès de 296 professeurs de la première classe de l'école primaire, après qu'une loi ait donné, à Noël 1969, la possibilité à ces professeurs de ne point noter leurs élèves. 72 % se déclarent satisfaits de cette disposition, 59 % souhaitent des remaniements.

FRANCE **Analyseurs de réponses et stations d'interrogation collective (1^{er} stage national, 4-6 juin 1969).** — I.P.N., 1970, 98 p.

Pour la première fois un stage national organisé par le Département de la Recherche pédagogique de l'Institut Pédagogique National, a réuni au mois de juin 1969 des utilisateurs d'analyseurs de réponses et de stations d'interrogation collective. En partant de différentes expériences : examen par questions à choix multiples, à la Faculté de médecine de Paris, formation de techniciens de l'armée de l'air, contrôle des connaissances du personnel d'entretien à Air-France, cours de topographie à l'école préparatoire de gendarmerie de Chaumont, enseignement du russe au Lycée J. Callot à Nancy, ont été précisés : les matériels existants ; les différents niveaux d'emploi : contrôle, régulation, rationalisation, recherche ; les avantages : pour les examens : objectivité et rapidité plus grande, pour l'enseignement : la classe entière est active, chaque élève se sent concerné, le maître connaît sur le champ le niveau de la classe et il peut suivre les élèves individuellement ; les inconvénients : cette technique d'enseignement ne développe pas la créativité de l'élève et n'encourage pas le travail de groupe ; l'intégration dans le cadre des activités pédagogiques, l'analyseur de réponses n'étant de préférence utilisé qu'une partie du temps à côté de l'enseignement traditionnel.

Le vœu a été exprimé que soient recensés tous les établissements d'éducation intérieurs ou extérieurs à l'Éducation nationale, publics ou privés utilisant des analyseurs de réponses afin de faire un recensement des différents programmes et que soit institué un système de banque d'échanges entre ce qui est déjà fait et ce qui va se faire.

ITALIE **GATTULLO (M.), LODINI (E.), PANIZZA (S.).** — **Collaborazione fra docenti universitari per il controllo scolastico** (Collaboration entre des professeurs universitaires pour le contrôle scolaire). — In : *Scuola e Città*, n° 3, mars 1970, pp. 128-133.

Compte rendu d'une expérience collective qui met en valeur les progrès à accomplir

pour sortir la didactique italienne d'une obsolescence qui saute particulièrement aux yeux au moment des examens.

TCHECOSLOVAQUIE

OSLADILOVA (Drahomira). — *Zkusenosti s vyberem deti do tridy s rozsirenym jazykovym vyucovanim* (Expériences sur la sélection des enfants dans les classes spécialisées pour l'enseignement des langues). — In : *Cizi jazyky ve skole*, XIII, 1969-1970, pp. 20-23.

Une enquête fut effectuée sur 203 enfants, dont 171 s'intéressaient à des études de langues, le reste figurant pour la comparaison. Le test de Raven fut passé parallèlement avec des tests linguistiques. Les résultats ont confirmé le quotient d'intelligence généralement élevé chez les enfants désirant étudier les langues.

Les problèmes des motivations, des stimulants et des meilleures conditions du développement des talents.

JANUS (Henrich). — *Vedecké symposium o problematike hodnotenia a klasifikacie ziaakov* (Un colloque sur la problématique du contrôle de connaissance et de la classification des élèves). — In : *Pedagogika*, n° 1, 1970, pp. 124-126.

Le colloque eut lieu à Trnava du 22 au 24 octobre 1969. On y rendait compte des expériences faites dans 42 classes, où la classification fut opérée selon cinq modèles différents : 1) une appréciation verbale sans distinction de degré ; 2) une appréciation verbale combinée avec une classification en cinq degrés ; 3) une appréciation verbale combinée avec une classification en trois degrés ; 4) une classification en cinq degrés en plus d'une appréciation globale inscrite sur le bulletin semestriel ; 5) une classification en dix degrés en plus d'une appréciation globale.

Technologie de l'éducation

ETATS-UNIS

HICKS (Bruce L.). — *Will the computer kill education ?* (L'ordinateur tuera-t-il l'éducation ?). — In : *The Educational forum*, vol. XXIV, n° 3, mars 1970, pp. 307-312.

Pour le public non informé, l'ordinateur représente souvent un danger de déshumanisation de l'enseignement. Pour les experts, l'ordinateur peut aider les éducateurs dans la recherche fructueuse mais infinie de méthodes perfectionnées.

En fait, l'ordinateur est utilisé comme un auxiliaire d'enseignement, non comme un substitut. La valeur du programme dépend du rédacteur de programmes, donc des professeurs qui créent les leçons et exercices et non de la machine. L'ordinateur présente l'avantage de pouvoir enregistrer diverses solutions à un même problème pédagogique proposées par des professeurs différents. Il peut aussi s'adapter au style et au rythme de l'élève plus rapidement qu'un professeur et éviter à ce dernier la répétition des tâches. La machine n'est pas seulement didactique, elle enseigne également par la méthode active (questions, inductions, découvertes...).

L'influence de l'ordinateur sur l'enseignement sera bonne ou néfaste suivant l'usage qu'on en fera : les auxiliaires électroniques peuvent favoriser soit la créativité individuelle, l'objectivité soit la passivité, l'étroitesse d'esprit.

FINLANDE

MUURINEN (Mauri). — *Lahden uusi av-keskus palvelee ja suunnittelee* (Le nouveau centre audio-visuel de Lahti fonctionne et fait des projets). — In : *Opettajain Lehti* n° 16, 17 avr. 1970, pp. 18-19, et 34.

Le nouveau centre communal audio-visuel de Lahti dont l'un des avantages est d'enregistrer les émissions de la radio scolaire et de tenir les copies à la disposition des professeurs qui en ont besoin.

FRANCE

Moyens techniques et pédagogie : le circuit fermé de télévision. — In : *Cahiers Pédagogiques*, n° 90, avr. 1970, 80 p.

Ce numéro des « Cahiers Pédagogiques » se propose de poser devant un public plus large que celui des utilisateurs actuels et des spécialistes le problème de l'utilisation de cet outil nouveau : le circuit fermé de télévision. En effet ce type d'équipement agit comme un catalyseur et fait apparaître certains problèmes fondamentaux tels que :

- les finalités de l'enseignement ;
- la distinction des divers aspects de l'acte pédagogique en enrichissant la pédagogie des acquisitions de la psychologie et de la psycho-sociologie ;
- la nécessité d'améliorer l'efficacité de l'enseignement, c'est-à-dire de réduire la déperdition des effectifs notamment :
 - en développant le phénomène de la communication sous ses 4 aspects : lire écrire et aussi parler et écouter,
 - en mettant à la disposition de chaque élève les moyens techniques correspondant le mieux à son caractère,
 - en encourageant le travail de groupe,
 - en accélérant les apprentissages,
- le rôle de l'enseignant, sa formation, son recyclage.

Les expériences faites par exemple à Marly-le-Roi, ont montré que l'introduction d'un nouveau système tel que le circuit fermé ne pouvait se faire en conservant le cadre ancien. De même, les enseignants ne peuvent juger de leur rôle dans un enseignement audio-visuel en prenant comme référence l'enseignement traditionnel. C'est la conception générale de leur fonction qui est remise en question, les techniques audio-visuelles incitent les professeurs à travailler en équipe et doivent alléger leurs tâches.

Plus que l'accumulation des connaissances, le maître devra chercher à développer sa disponibilité aux changements.

Ce numéro contient un recensement des circuits de télévision intégrée existant dans l'enseignement secondaire public en France, une description du fonctionnement des différents circuits. Une série de témoignages permet de tirer les conclusions auxquelles ont abouti les différentes expériences de circuit fermé dans l'enseignement des différentes disciplines.

Parallèlement au problème pédagogique le développement des moyens audio-visuels pose un problème politique. Le budget mis par le gouvernement actuel à la disposition de l'Education nationale ne permettant pas d'envisager pour les années à venir la généralisation de ces techniques, celle-ci ne peut être conçue sans la participation de l'industrie privée : d'où la crainte éprouvée par les enseignants de voir la notion de profit l'emporter sur le souci pédagogique ou tout au moins le danger que les problèmes pédagogiques ne soient pas étudiés avec un souci suffisant de rénovation de l'enseignement.

Dans l'immédiat, s'il n'est pas question de pouvoir généraliser l'utilisation des techniques audio-visuelles et plus particulièrement du circuit fermé de télévision, il convient de maintenir un secteur pilote où l'expérimentation puisse se faire librement.

Il faut toutefois prévoir parallèlement la possibilité d'une extension rapide des expériences réussies et valables.

Mais il est de première importance que l'ensemble du corps enseignant soit tenu au courant des résultats des expériences au fur et à mesure où les conclusions en sont élaborées, qu'il puisse être associé aux discussions auxquelles elles aboutissent et que ceux qui désirent rénover leur enseignement reçoivent l'aide pédagogique nécessaire.

GRANDE-BRETAGNE

LOVELAND (C.I.). — An experiment in audio-visual language teaching (Une expérience d'enseignement audio-visuel d'une langue). — In : *Adult education*, vol. 43, n° 1, mai 1970, pp. 15-21.

La classe des débutants en allemand n'ayant pas de professeur, C.I. Loveland, directeur de l'Institut d'enseignement complémentaire de Dorking, a entrepris une double expérience d'apprentissage et d'enseignement. Ignorant lui-même l'allemand, il a pris la direction du cours de 31 semaines, apprenant la langue au même rythme que ses « élèves ». Il a utilisé pour cela les bandes de films fixes cédées par la BBC pour l'enseignement du français en y adaptant des enregistrements correspondants en allemand.

La leçon se déroulait ainsi : 1) les élèves écoutaient et regardaient le film ; 2) ils répétaient les phrases jusqu'à obtention de l'accent convenable ; 3) en regardant à nouveau le film ils recréaient le texte ; 4) chaque leçon se terminait par des questions et réponses permettant de vérifier que le texte était bien assimilé.

HAUTE-VOLTA

BRANDOLIN (Joseph). — Pour un enseignement audio-visuel intégré. — In : *L'action pédagogique voltaïque*, n° 14, 25 févr. 1970, pp. 25-30.

Depuis quelques années, le C.D.P.P. (Centre de documentation et de perfectionnement pédagogique de la Haute-Volta) étudie l'adaptation d'une méthode d'apprentissage du français fondée sur l'utilisation des moyens audio-visuels, la méthode de langage du CLAD (Centre de Linguistique Appliquée de Dakar). Expérimentée actuellement dans quelque 250 classes situées dans la périphérie de Ouagadougou et de Bobo Dioulasso, cette méthode doit être étendue dans moins de deux ans à tout le territoire, lorsque les émetteurs de la radio nationale auront une puissance suffisante. Malgré un équipement audio-visuel modeste, — la télévision est remplacée par le tableau de feutre et les figurines, et en brousse, la voix du maître se substitue à la radio —, l'expérience donne déjà des résultats très positifs : le merveilleux de l'audio-visuel joue à plein, les élèves deviennent des spectateurs détendus et réceptifs ; quant aux maîtres, leur attitude est nuancée, certains acceptent mal que des ordres viennent d'ailleurs et soient exécutés sans qu'ils aient à intervenir. Ce sont les jeunes qui manifestent le plus d'enthousiasme pour leur nouveau rôle de guide et de meneur de jeu pendant l'émission. Entraînés par ce mouvement de rénovation, ils aspirent à être mieux informés, s'interrogent sur l'efficacité des méthodes en vigueur et réclament leur perfectionnement professionnel.

L'équipement matériel des classes va se poursuivre en même temps que le recyclage progressif des maîtres. Lorsque sera lancée la radio-scolaire nationale, la structure d'écoute sera à peu près en place.

POLOGNE

DNENEK (Kazimierz). — *Rola filmu w rozwoju umysłowym dzieci i młodzieży* (Le rôle du cinéma dans le développement intellectuel des enfants et de la jeunesse). — In : *Neodidagmata*, n° 1, Poznan, 1970, pp. 123-132.

Utilité du film pour l'amélioration du travail scolaire. Diversité des sujets. Présentation d'une manière précise et synthétique. Raccourcissement de la période de l'enseignement. L'abondance des stimuli psychologiques dans le cinéma. La modernisation du processus de l'enseignement par l'intermédiaire du film (Angleterre, U.S.A France, Hongrie, deux Allemagnes, Tchécoslovaquie, U.R.S.S.). Causes de l'utilisation limitée et peu efficace du cinéma dans les travaux scolaires en Pologne. Analyse des difficultés rencontrées par les écoles dans ce domaine.

KUPISIEWICZ (Czeslaw). — *Charakterystyka nauczania programowanego* (Une caractéristique générale de l'enseignement programmé). — In : *Neodidagmata*, n° 1, Poznan, 1970, pp. 89-106.

Bases générales théoriques de l'enseignement programmé : les précurseurs de cette méthode didactique. Nature de programmes connus actuellement : linéaire, à brachements et mixte. Moyens d'exposer les textes programmés. Raison d'être de l'enseignement programmé dans l'enseignement supérieur. Transmission aux étudiants de connaissances passives, contrôle et appréciation du degré de leur domination de ces connaissances.

MUSIELAK (Julian). — *Podstawowe pojęcia teorii uiformacji* (Notions fondamentales de la théorie de l'information). — In : *Neodidagmata*, n° 1, Poznan, 1970, pp. 53-62.

Communication entre l'émetteur et le récepteur. Information examinée comme processus physique, faisant abstraction des phénomènes psychiques. L'« optimalisation » de ce processus comme facteur essentiel du parcours de l'information. Entrave sous forme de l'entropie des systèmes pouvant être diminuée grâce aux connaissances relatives au parcours de l'information. Seule la détermination de la qualité maximale de l'information devant être transmise aux étudiants constitue un problème pour la didactique. Causes pour lesquelles cet obstacle ne peut pas être encore surmonté.

TCHÉCOSLOVAQUIE

LEDVINKA (Frantisek). — *Otázky realizace vyukovych filmu* (Les problèmes de réalisation des films didactiques). — In : *Pedagogika*, n° 1, 1970, pp. 55-70.

L'illustration animée, l'action des diagrammes, les modèles, toute la composition du film, doivent être subordonnés à l'exigence de compréhension que ce soit par une image réelle ou abstraite. Le choix des exemples, l'objectivité et la généralisation de la matière et son traitement méthodique doivent correspondre à une quantité et une qualité d'informations déterminées. Les images conçues pour se fixer dans la mémoire des spectateurs sont nécessaires pour l'entraînement professionnel spécialisé.

STRIZOVA (Anna). — *Pedagogická problematika uplatnení audiofonní techniky jako učební pomůcky na zds* (Les problèmes pédagogiques liés à l'emploi des techniques audiophoniques dans les écoles de base de 9 ans). — In : *Pedagogika*, n° 1, 1970 pp. 43-53.

L'élaboration des programmes incite à un perfectionnement toujours plus grand de la technique. L'importance des frais reste un frein considérable au développement des techniques nouvelles. L'absence du contact humain entre l'élève et l'enseignant est un élément négatif et ne doit pas durer toute la leçon. L'harmonisation du travail individuel et d'équipe pose des problèmes importants.

Formation et perfectionnement des enseignants

GRANDE-BRETAGNE

ALTMAN (E.). — Teaching as a vocation : a reappraisal (L'enseignement en tant que vocation : une appréciation nouvelle). — In : *Education for teaching*, n° 82, été 1970, pp. 28-33, réf.

L'enseignement n'est pas une vocation née d'un don particulier. Admettre cette constatation permettrait de recruter plus honnêtement et de mieux préparer les candidats au professorat en se fondant sur des critères objectifs de capacité tels que le niveau de culture et en concentrant tous les efforts sur l'apprentissage du métier et l'acquisition de talents qui ne sont pas innés (sens de la psychologie infantine, de la discipline, de la transmission du savoir).

SKILBECK (Malcolm). — Graduate training and curriculum development in the UDE'S and Colleges (La formation pédagogique des diplômés et l'évolution des programmes dans les départements universitaires de pédagogie et les collèges). — In : *Education for teaching*, n° 82, été 1970, pp. 4-12, réf.

La décision de rendre la formation pratique obligatoire pour les professeurs licenciés qui entrent dans les écoles « publiques » (« maintained schools ») exigera un énorme effort d'accroissement des unités de formation pédagogiques, départements universitaires et collèges pédagogiques, et permettra d'apprécier la contribution de ces institutions qui sont en marge de l'université proprement dite. M. Skilbeck pense que les Collèges de pédagogie sont mieux préparés à une telle expansion que les départements universitaires.

Avec l'extension des établissements de formation pédagogique, quatre points essentiels sont à étudier : 1) les relations entre l'école et la communauté ; 2) la transformation du système bipartite en système polyvalent de formation professionnelle ; 3) l'évolution des processus d'enseignement et de l'utilisation des moyens d'enseignement ; 4) la transformation du programme. C'est ce dernier point que l'auteur développe ici.

GRECE

Conclusions de la 28^e assemblée générale de la société des philosophes grecs. — In : *Deltion omospondias litourgon messis ecpedefseos* (Bulletin de la confédération des enseignants de l'enseignement secondaire), an XX, n° 330, mai 1970, p. 2.

Les conditions dans lesquelles les enseignants exercent leur métier ne sont pas favorables. Deux conditions manquent : la réduction des heures obligatoires de travail à 20 heures par semaine et la hausse des salaires proportionnellement à ceux des autres travailleurs scientifiques.

NORVEGE

STENVAGNES (O.). — Vad är det för fel med lärarutbildningen ? (Qu'est-ce qui ne va pas dans la formation des maîtres ?). — In : *Skolnytt*, n° 7-8, 16 avr. 1970, pp. 162-163.

Les défauts de la formation des maîtres en Norvège. Durée trop courte de la formation et manque d'approfondissement psychologique. Il faut un cadre de formation plus flexible, plus proche de la réalité. Il faut réformer le déroulement des stages.

**REPUBLIQUE
FEDERALE ALLEMANDE**

HARLING (K.). — Zur Problematik des modernen Lehrers (La problématique d maître moderne). — In : Die deutsche Schule, 62^e année, cahier 3, mars 1970, pp. 143-161.

Le maître a deux visages : c'est d'abord un spécialiste de l'enseignement et c'est un homme pour qui les relations interpersonnelles avec ses élèves sont essentielles. La synthèse entre l'attitude pédagogique et le rôle social n'est pas facile à réaliser.

SCHWARTZ (E.). — Alte Zöpfe neue Hürden... Zur Lehrerbildung (Au sujet de la formation des maîtres de l'enseignement élémentaire). — In : Die Grundschule, n^o 2, avr. 1970, pp. 2-6.

Plaidoyer pour les maîtres de l'enseignement élémentaire qui ne doivent pas seulement avoir une compétence en psycho-pédagogie, mais qui doivent avoir une formation approfondie dans toutes les sciences se rapportant à l'éducation. Leur importance pour l'avenir de l'enfant est déterminante.

TCHÉCOSLOVAQUIE

LISKA (Frantisek). — K vyzkumu interpersonalnich vztahu v ucitelskem sboru (Le sondage des relations interpersonnelles au sein d'un corps enseignant). — In Pedagogika, n^o 1, 1970, pp. 103-108.

Une enquête effectuée suivant la méthode sociométrique portait sur les structures des relations humaines dépendant de l'activité professionnelle, ainsi que de celles qui en sont indépendantes, les raisons de préférences ou de rejets de certaines personnes. La méthode de Moren (dite d'étoile) a permis de s'informer sur les relations entre les responsables de différentes catégories et de différents degrés de hiérarchie.

TIONOVA (Aléna). — Co mají na srdci a co jim chybí (Ce qu'ils ont sur le cœur et ce qui leur manque). — In Cizi jazyky ve škole, n^o 1, XIII, 1969-1970, pp. 18-19.

Résultats d'un débat avec les jeunes professeurs de langues étrangères d'enseignement secondaire. Son sujet fut la préparation spécifique et méthodologique à l'Université et les difficultés dans la pratique. Les participants se plaignaient surtout d'une formation trop théorique et du manque d'entraînement au travail avec les moyens audio-visuels modernes.

Recherche pédagogique

AUTRICHE

KULKA (Dr. E.). — Methodenfreiheit und Dienstpflicht (Liberté de méthode et devoir). — In : Erziehung und Unterricht, 120^e année, cahier 4, avr. 1970, pp. 217-223.

Dans quelle mesure le maître peut-il choisir la méthode qui lui convient ? Ce problème n'a jamais été résolu. Il faut le résoudre à l'amiable : le maître essaie de faire pour le mieux et ses supérieurs qui furent des maîtres eux aussi l'admettent et font eux aussi pour le mieux.

DANEMARK

JRGENSEN (E.H.) et HANSEN (J.). — Forsg me to-laerersystemet (Essais avec le système de deux enseignants). — In : Folkeskolen, n^o 13, 3 avr. 1970, pp. 686-688.

Description d'une expérience portant sur une situation d'enseignement avec deux

maîtres. Point de vue des élèves : avantages et inconvénients. Les possibilités d'utilisation de ce système. Perspectives d'avenir.

ESPAGNE

ALCOBER (Dr. T.). — Educacion perceptivo-motriz (Education perceptivo-motrice). — In : Servicio, n° 1126, 1^{er} juin 1970, pp. 12-13.

Cette éducation a pour but d'accélérer le développement psychique grâce au perfectionnement des activités motrices et perceptives. Ces nouvelles techniques d'expression supposent avant tout des cours de recyclage pour les maîtres.

MAYORGA SANCHON (M.F.). — Necesidad de una educacion para el ocio (Nécessité d'une éducation du loisir). — In : Vida escolar, n° 117, mars 1970, pp. 30-34.

Le travail, le temps libre et le loisir dans la société industrielle. Les critères d'une éducation du loisir : l'objectif fondamental est d'initier l'adolescent à un style de vie, à une forme personnelle d'organisation intelligente de sa vie quotidienne.

ETATS-UNIS

AHLFELD (Kathy). — The Montessori revival (Renaissance de la méthode Montessori). — In : The Education Digest, vol. XXXV, n° 8, avr. 1970, pp. 18-21.

Les écoles Montessori ont d'abord été des écoles privées, fondées pour une population aisée. Après une période critique sur le plan financier, les écoles Montessori ont gagné la confiance des parents grâce à la qualité des maîtres spécialement formés dans 13 centres, qui y enseignent et sont maintenant en nombre insuffisant pour la demande.

L'« américanisation de Montessori » a consisté à inclure les mathématiques modernes, les langues et le matériel auditif (disques, magnétophones...). Jusqu'à présent très peu de programmes publics ont utilisé la méthode Montessori pour « récupérer » de jeunes enfants inadaptés. C'est pourtant le souhait de nombreux Montessoriens que la méthode retourne aux expériences réalisées avec succès par Marie Montessori dans des classes d'enfants défavorisés en Italie.

CARIN (Arthur A.). — Techniques for developing discovery questioning skills (Technique de développement de l'aptitude aux questions pertinentes chez l'élève). — In : Science and children, vol. 7, n° 7, avr. 1970, pp. 13-15, ill.

Le monde étant centré sur des réponses pré-établies il faut habituer l'élève à poser des questions pour comprendre le processus de découverte scientifique. Les questions doivent cependant être planifiées à l'avance si l'on veut obtenir un résultat positif dans un programme de découverte scientifique. Les deux types de questions sont les questions convergentes et divergentes. Les premières ont pour but d'amener l'enfant à résumer, à tirer des conclusions. Elles appellent une réponse unique. Les questions convergentes poussent l'enfant à poser des questions complémentaires, à faire de nouvelles recherches : ce sont des questions « productives », d'importance majeure.

L'auteur propose au professeur quelques suggestions pour améliorer sa technique d'interrogation.

FINLANDE

HENTTONEN (Antti). — *Periodifuku kuuluu peruskoulun olemukseen. Toivokki kokelluperuskoulussa suoritetaan arvokasta koeilua* (L'enseignement par périodes mis en application dans l'école de base. Une expérience digne d'intérêt réalisée à l'école expérimentale de base de Toivakka). — In : *Opttajain Lehti*, n° 15, 10 avr. 1970, pp. 16-19.

Une longue interview du directeur de l'école expérimentale de base de Toivokki où est réalisé l'enseignement par périodes. L'année y est divisée en 6 périodes de 33 jours chacune, ce qui permet de rendre l'enseignement plus effectif, tout en gardant sa cohérence. Par exemple, l'enseignement des langues a été organisé ainsi : dans une classe, l'anglais et le suédois sont enseignés successivement toutes les deux périodes, 6 heures par semaine, ce qui permet à l'élève de se concentrer sur une langue à la fois.

Cette expérience a déjà été tentée depuis plusieurs années dans une école d'Helsinki.

KETTUNEN (Antti), KOSKI (Erkki). — *Oppilashuollon puutteet korostuvat peruskoulussa* (Les carences de l'aide aux élèves s'accroissent dans l'école de base). — In : *Opettajain Lehti*, n° 19, 8 mai 1970, pp. 16-17.

Les problèmes des élèves et du travail scolaire se multiplient de façon inquiétante. Il n'est pour preuve que les conflits entre élèves et professeurs, les troubles psychologiques et les difficultés d'adaptation des élèves. Un séminaire sur l'aide et l'orientation des élèves, qui s'est tenu à Helsinki en avril 1970, a attiré l'attention sur le fait que l'aide et l'orientation des élèves étaient organisées de façon déficiente et incohérente. Il faut pallier ces carences, avant que ne se fasse le passage de l'école primaire à sa nouvelle forme : l'école de base. Dans les écoles primaires, où les professeurs sont titulaires par matière, la situation actuelle ne peut être améliorée sans le secours d'un corps spécialement habilité. La reconversion de l'école primaire en école de base signifie pour l'élève l'accession à une situation nouvelle dans laquelle les difficultés s'accroîtront encore. A cause de cela, l'aide et l'orientation des élèves doivent être rendues plus efficaces, et la mise en place d'un enseignement spécial pour enfants handicapés doit être hâtée. Les dispositions concernant l'école de base devraient donner la possibilité aux autorités compétentes de créer des postes de psychologues scolaires, d'assistants sociaux, d'infirmières scolaires et d'orienteurs.

Tutkimuksia koululaisten työäärästä (Etudes à propos du temps de travail des écoliers). — In : *Opettajain Lehti*, n° 19, 8 mai 1970, pp. 18-20.

Extraits d'un exposé de Lena Ahlin (Suède) à propos de recherches entreprises dans toute la Scandinavie sur le temps de travail des écoliers. A ce sujet sont étudiés :

- le temps de travail consacré aux cours : du point de vue médical, compte tenu des fatigues dues à la puberté et à la croissance, 7 heures de travail quotidien sont recommandées aux élèves de 16-17 ans contre 6 heures et 1/2 aux élèves de 14-15 ans,
- le temps de travail consacré aux devoirs à la maison ; l'influence sur celui-ci de la semaine de cinq jours,
- le temps consacré aux déplacements et qui a une influence néfaste — surtout dans les premières années — sur le travail scolaire,
- le temps consacré à l'apprentissage des leçons ; à ce sujet on cite l'expérience faite à Skelleftea où les élèves plus âgés aident leurs cadets,
- la semaine de cinq jours : ses côtés positifs (moins de fatigue, plus d'intérêt

- chez les élèves) et négatifs (la fatigue en fin de journée, la succession de cours théoriques, la longue interruption du week-end) et les palliatifs à ces désavantages (des cours plus longs entrecoupés d'intercours plus longs et plus espacés),
- l'interruption de la fréquentation scolaire : les différences entre les élèves qui interrompent et poursuivent leurs études ; les causes des interruptions,
 - les propres opinions des élèves quant au travail scolaire et à ses conditions.

FRANCE

L'Observation dans nos classes. — In : G.E.M.A.E. (Bulletin du Groupe d'étude pour les méthodes actives dans l'enseignement), n° 9-10, mai 1970, 159 p.

Compte rendu d'une nouvelle série de recherches entreprises dans les groupes locaux ou les commissions de spécialistes du G.E.M.A.E. Cette série commence par l'observation : observation des élèves, de la classe, de l'école, qui est le premier pas vers une action pédagogique .

Les articles contenus dans ce numéro s'efforcent de répondre à toutes les questions que se posent les enseignants désireux d'organiser leur travail pour obtenir une meilleure efficacité : Comment observer, quels moyens utiliser ? Quelles sont les meilleures conditions ? Pourquoi observer ? Quels sont les buts poursuivis ? L'observation est-elle possible ? Est-elle souhaitable ?

GRANDE-BRETAGNE

DENNY (Mabel B.). — Provision for individuality in school for young children of 3 to 7 or 8 years (Adaptation de l'école à l'individualité des enfants de 3 à 7 ou 8 ans). — Tn : International review of education, vol. XVI, n° 1, 1970, pp. 96-99, bibl.

Selon la loi anglaise, l'enseignement élémentaire doit se faire en respectant « l'âge, la capacité, les aptitudes » de l'enfant. Les psychologues ont mis en évidence un large éventail de différences individuelles et la nécessité de laisser s'exprimer cette individualité pour permettre à l'enfant de s'identifier. Et celui-ci s'identifie dans le jeu qui est le centre de l'éducation maternelle et auquel s'ajoute à l'école primaire des éléments de connaissance à enseigner.

L'âge chronologique n'étant pas un critère systématique d'évaluation de la maturité, c'est-à-dire, du développement intellectuel biologique et psychologique, les classes sont généralement organisées en Grande-Bretagne par groupes d'âge mixtes.

GRECE

CHRISTIAS (Loannis). — I skoliri orimotis os psichologicon ke pedagogikon provlima (La maturité scolaire comme problème pédagogique et philosophique). — In : Skolio ke zei (Ecole et vie), an XVIII, n° 2, févr. 1970, pp. 49-57.

La maturité scolaire selon Hétrer est l'aptitude des enfants de même âge à assimiler ensemble et par un travail planifié les valeurs pédagogiques traditionnelles. Il a des réserves en ce qui concerne l'utilité des tests. Dans les meilleurs cas ils ne jouent qu'un rôle complémentaire.

TATSIS (Charis). — To ethnico pedagogico institouto tis Gallicis Dimocraçia (L'Institut pédagogique national de la République française). — In : Neo Skolio (Ecole nouvelle), an XIX, n° 221, 222, mars-avr. 1969, pp. 326-331.

Renseignements sur l'enquête pédagogique, les moyens d'enseignement, application et mise au courant administrative et pédagogique du personnel.

ITALIE **CASALI** (Aureliano). — *Sul problema dell' attenzione* (Sur le problème de l'attention — In : Scuola e Città, n° 3, mars 1970, pp. 125-128.

Etude du problème particulier de l'attention : ses caractéristiques, le mécanisme du « feed-back » et les hypothèses que l'on peut en tirer.

NORVEGE **HAARR** (K.O.). — *Samarbeid mellom foreldre og skole* (Collaboration entre l'école et les parents). — In : Norsk pedagogisk Tidsskrift, n° 3, 1970, pp. 82-89.

La place de l'école dans la société. L'attitude des parents à l'égard de l'école. La désignation de représentants des parents. Les modalités de rencontre entre parent et enfants. Dispositions législatives.

SMEDAL (O.H.). — *Samarbeidet mellom skoleledelsen og elevene* (La collaboration entre la direction de l'école et les élèves). — In : Norsk pedagogisk Tidsskrift, n° 3, 1970, pp. 89-93.

Le processus de décision dans l'école moderne. La collaboration entre élèves et direction de l'école à différents niveaux. Les problèmes sociaux à l'école.

PAYS-BAS **D'ESPALLIER** (V.). — *Het probleem van de schoolrypheid in een dynamisch perspectief* (Le problème de la maturité scolaire vu dans une perspective dynamique). — In : Pedagogische Studiën, n° 2, 1970, p. 67.

Nécessité d'intégrer la problématique de la maturité scolaire dans la structuration des écoles de base. Expérience de « Classes désenclavées » en France sous les auspices de l'Institut Pédagogique National.

**REPUBLIQUE
FEDERALE ALLEMANDE**

PAULS (M.). — *Individuelle und soziale Voraussetzungen als Kriterium der Curriculumforschung* (Les conditions individuelles et sociales, critère d'une recherche sur le curriculum). — In : Die deutsche Schule, 62^e année, cahier 5, mai 1970, pp. 313-322.

Les buts et les plans culturels doivent reposer sur une anthropologie empirique réaliste et tenant compte des différences individuelles. Aussi bien la situation de l'individu que les développements de la société rendent nécessaire une réforme permanente des programmes. Les données qui concernent l'individu sont sa nature propre, ses capacités, ses attitudes qui découlent du sexe, de l'âge, de ses capacités de son milieu. Le champ culturel a une influence puissante sur les conditions individuelles et sociales si bien que l'homme semblerait se détruire s'il se considérait comme un être sans détermination préalable et indépendant de la culture.

ROUMANIE **DIMITRIU** (C.). — *Oboseala emotională la scolar* (La fatigue émotionnelle chez l'écolier). — In : Revista de Pedagogie, n° 3, XIX^e année, mars 1970, pp. 27-31.

L'école doit pouvoir établir, dans les cas d'inadaptation scolaire, un diagnostic scientifique, d'où ressort l'importance de l'information ample et précise du professeur dans le domaine de l'hygiène mentale. La présence d'un psychologue scolaire est nécessaire ainsi que la nécessité de la formation de psychothérapeutes. Il sera également nécessaire d'introduire des cours d'éducation sexuelle. La conclusion de l'article est le soin qu'il faut avoir pour la création et le maintien d'un climat affectif équilibré non seulement dans la famille, mais encore à l'école.

GHIRIVIGHA (L.). — Valori educative ale procesului de învățământ (Valeurs éducatives du processus d'enseignement). — In : Revista de pedagogie, n° 2, XIX^e année, fév. 1970, pp. 36-44.

L'article se propose de présenter certaines modalités permettant d'éliminer certaines difficultés existant encore dans l'école roumaine. L'article comprend trois parties : le contenu du processus d'enseignement, la leçon du point de vue de sa méthode, les relations professeur-élèves. Le premier chapitre traite de l'échelonnement des connaissances nouvelles au cours des années d'école. Le deuxième chapitre se préoccupe du matériel audio-visuel. Le troisième chapitre s'achève par des considérations sur l'objectivité de la notation, sur les sens complexes de la discipline scolaire et de l'éducation des élèves.

SCHIOPU (U.). — Aptitudini și abilități ale intelectului și ale învățării (Aptitudes et capacités de l'intellect et de l'étude). — In : Revista de pedagogie, n° 2, XIX^e année, février 1970, pp. 26-35.

En présentant le modèle de l'intellect élaboré par J.P. Guilford, l'auteur insiste sur la nécessité d'opérer avec un modèle synthétique opérationnel de la pensée, pour dépasser la vision empirique, relativement chaotique, concernant les caractéristiques et les aptitudes de l'intellect. Par l'analyse des résultats de quelques expérimentations réalisées à l'école, on met en évidence leur valeur psychodiagnostique pour divers aspects de la pensée divergente.

TCHECOSLOVAQUIE

DUSAN (Josef). — Vztah mezi IQ a výsledky celosemestrové jazykové výuky (Le rapport entre le QI et les résultats de l'enseignement des langues au cours d'un semestre). — In : Cizi jazyky ve škole, n° 2, XIII, 1969-1970, pp. 48-50.

L'auteur a effectué une série de tests linguistiques traditionnels, les tests faits à l'aide de machine, le test de Raven. Il en a déduit que le QI ne permet pas de prévoir le succès dans les études de langues. Il recommande toutefois des brefs tests mesurant la mémoire des vocables, l'attention, etc..., en se référant à Pimsleur et à Sapon-Caroll.

KOJZAR (Jaroslav). — Vychova a společenské vztahy (L'éducation et les relations sociales). — In : Pedagogika, n° 1, 1970, pp. 7-21.

Les rapports entre le sujet et l'objet, l'éducateur et l'éduqué ; leur réversibilité. Les conceptions d'enseignement des différents pédagogues tchécoslovaques et soviétiques : Alexeïev, Ananïev, Rubinstein, Slager, Popelova. Le rôle du jeu dans l'éducation et les dangers de sa surestimation. La socialisation de l'enfant, avec ses différents aspects (moral, juridique, politique, économique, etc.) en tant que but de l'éducation.

UNION SOVIETIQUE

KOROLEV (F.F.). — Logičeskoe i istoričeskoe v pedagogičeskijh issledovanijah (La logique et l'histoire dans les recherches pédagogiques). — In : Sovetskaja Pedagogika, n° 3, mars 1970, pp. 83-94.

Les facteurs logiques et historiques dans le processus de la connaissance. L'unité et l'originalité des voies historiques et logiques de la connaissance. Les procédés théoriques et historiques de la connaissance en pédagogie.

Réforme et planification

ESPAGNE La réforme de l'enseignement.

Les Cortès viennent d'adopter la deuxième section du projet de loi sur la réforme éducative, consacrée à l'obligation et à la gratuité de l'éducation générale de base. Toute la presse s'est fait l'écho de cette loi, grâce à laquelle tous les enfants de 6 à 14 ans vont suivre les cours d'une école « fondamentalement égale pour tous ». On peut résumer la polémique en ces termes « enseignement obligatoire, d'accord. Enseignement gratuit, non, car ce serait une atteinte à la liberté ». Autour de ce thème central se sont polarisées deux positions parfaitement définies : l'une, qui est celle de ceux qui croient en la possibilité d'une intégration sociale des Espagnols par le truchement de l'école ; l'autre, celle de ceux qui secrètement aspirent à maintenir le système discriminatoire d'écoles pour les riches et d'écoles pour les pauvres.

La difficulté d'application essentielle provient des problèmes que pose le financement de la réforme. En effet, si le produit des impôts augmente chaque année de 10 %, les dépenses pour l'enseignement, durant les dix années à venir, seront de 15 % consacrées aux dépenses courantes et 5 % pour les investissements (bâtiment scolaires entre autres). Un additif au projet de loi prévoit la possibilité de prélever les crédits nécessaires à l'application de la loi, grâce à une augmentation de impôts directs, qui ne forment actuellement que 30 % du produit total des impôts. La réforme de l'enseignement est donc étroitement liée à une complète réforme des finances espagnoles. En attendant celle-ci l'argent devra provenir d'emprunts.

Nous signalons également, toujours dans le même « Projet de loi générale d'éducation et de financement de la réforme éducative » que pour la première fois en Espagne un chapitre est consacré à « l'éducation permanente des adultes » (chapitre IV).

Nous citons les articles les plus caractéristiques :

Art. 43. — Le recyclage professionnel sera réalisé au moyen de cours organisés par le ministère de l'Education et de la Science, par d'autres départements ministériels, par les syndicats, par les grands organismes, les entreprises et les secteurs intéressés...

Art. 44. — 1) Au moyen de Centres spécialement créés à cette fin, ou au moyen de groupes spécifiques fonctionnant dans les centres habituels, on offrira la possibilité de suivre des études équivalentes à l'éducation générale de base, au baccalauréat et à la formation professionnelle, à tous ceux qui, pour des raisons diverses, n'ont pu les suivre au moment voulu ; d'assurer le perfectionnement, la promotion, le recyclage et la réadaptation professionnelle, ainsi que la promotion et l'extension culturelle aux différents niveaux.

2) Dans le cadre de l'éducation permanente, les centres universitaires devront organiser, soit seuls, soit en collaboration avec les différentes organisations et les collèges professionnels, des cours de perfectionnement post-universitaire.

3) L'Etat encouragera l'initiative privée dans ce domaine.

Ce projet de loi, qui va profondément modifier les structures scolaires, doit faire encore l'objet de plusieurs amendements présentés par des membres des Cortès.

« En tous cas, pour reprendre les propres termes de M. Villar Palasi, ministre de l'Education et de la Science, il convient d'être tous conscients d'un fait actuellement reconnu par les économistes les plus impartiaux, à savoir que l'éducation n'est pas

seulement l'investissement le plus rentable, mais qu'elle est par excellence le pré-investissement de l'économie d'un pays ».

Références.

Ensenanza Media, dont le n° 208 publie le texte du Projet de Loi.

Servicio, n° 1115, 16 mars 1970, pp. 1-5.

Servicio, n° 1121, 27 avr. 1970, pp. 1-11.

Didascalia, n° 2, avr. 1970, pp. 5-36 et 44-45.

ETATS-UNIS

CLEAR (Delbert K.). — **Decentralization. Issues and comments** (Décentralisation. Examen des voies possibles). — In : *The Education Digest*, vol. XXV, n° 9, mai 1970, pp. 8-11.

On constate la faillite de l'éducation des grands districts scolaires urbains tant sur le plan psychologique, que sur le plan purement scolaire. Les responsables et les parents des communes demandent la décentralisation. Cette décentralisation doit s'effectuer, mais de façon cohérente, donc sous le contrôle d'une organisation qui coiffe toutes les autorités locales.

Le déplacement des pouvoirs et des responsabilités qu'implique la décentralisation risque de créer certaines oppositions : les directions de l'enseignement et les administrateurs auront quelque réticence à partager leur domaine et craindront que la décentralisation ne soit synonyme d'affaiblissement. Néanmoins le changement doit s'opérer.

FINLANDE

Hallituksen esitys kansakoululain muutoksiksi (La proposition du gouvernement pour la modification de la loi sur l'école primaire). — In : *Opettajain Lehti*, n° 21, 22 mai 1970, pp. 8-9 et 26.

Abaissement du nombre d'élèves par classe à 34 dans les premières et deuxièmes classes de l'école primaire (ces classes ne pouvant chacune excéder le nombre de 3), et à 40 dans les autres classes (ces classes ne pouvant chacune excéder le nombre de 5) ; des professeurs communs à l'école moyenne communale et au lycée que possède la commune ; création d'enseignement pour enfants souffrant de troubles auditifs dans tout le territoire de 50 km de rayon, comptant au moins 100 000 élèves de même langue, par les communes intéressées ; examen d'administration scolaire pour les professeurs débutants.

Lukekomitea ehdottaa useita uudistuksia (Le Conseil des lycées propose de nouvelles réformes). — In : *Opettajain Lehti*, n° 15, 10 avril 1970, pp. 8-11.

La création d'un modèle unique d'enseignement primaire de neuf ans (l'école de base), permet aux différents enseignements secondaires de se réformer sur une base commune. Le conseil des lycées, dans un rapport remis au ministre de l'Education nationale souligne que l'enseignement donné dans les lycées doit prendre place, dans l'enseignement secondaire, parallèlement à l'enseignement professionnel. Ce rapport contient, en outre, des propositions de réformes concernant l'implantation géographique des lycées, l'unification de leurs statuts, l'administration des lycées et les modalités de leur enseignement (droits, programme, horaire, examens, baccalauréat, préparation des professeurs).

Pruskoulun uuden opetussuunnitelman päälinjat (Les grandes lignes du nouveau projet d'enseignement de l'école de base). — In : Opettajain Lehti, n° 21, 22 mai 1970, pp. 6-7 et 13.

Le Comité chargé de l'organisation de l'enseignement de l'école de base a remis le 19 mai 1970, son rapport au ministre de l'Education nationale. Cet article en donne les grandes lignes, le détail en sera publié ultérieurement.

L'élève est au centre des préoccupations. Le projet s'efforce de promouvoir un enseignement qui tiendrait compte des conditions biologiques de l'élève, viserait l'enseignement des connaissances, les buts éthiques, sociaux, religieux, esthétique de l'éducation, et enfin le développement du travail manuel et de l'habileté dans la pratique.

FRANCE **La répartition des effectifs à l'intérieur du système éducatif en 1968. — Etude transversale au niveau des classes de 6^e, de 2^e et de la 1^{re} année d'enseignement supérieur.** — In : Etudes et documents, n° 16, 1970, 84 p.

A chacun des trois niveaux indiqués, les statistiques donnent la répartition par origine scolaire, par origine sociale (sauf pour la classe de 6^e), par sexe, par âge, par forme de scolarisation et une comparaison est établie par rapport aux objectifs du V^e plan. Une présentation globale permet d'établir des comparaisons entre les trois niveaux choisis.

D'une façon générale, les retards scolaires pèsent d'un poids très lourd, les implantations géographiques et les formes pédagogiques des établissements d'accueil restent insuffisamment adaptées, la démocratisation demeure encore trop formelle.

GRANDE-BRETAGNE **The Public Schools Commission** (La commission des « Public Schools »). — In : The school government chronicle, vol. CLXII, n° 3537, avr. 1970, pp. 241-244.

Résumé du second rapport sur les « Public Schools ». La conclusion de la Commission est que les écoles « indépendantes » ont de plus en plus de difficulté à tracer des plans fermes pour l'avenir. Il est frappant de constater que la Grande-Bretagne comparée aux pays de même niveau est le pays où les enfants abandonnent le plus couramment l'enseignement à plein temps. Malgré la réorganisation en cours les enfants sont encore orientés très jeunes vers différents types d'école correspondant en principe à la qualité de leur travail et de leurs aptitudes, en fait trop souvent à leur condition sociale. Au cours des vingt dernières années on s'est appliqué à ouvrir l'enseignement secondaire à tous. Le but des vingt prochaines années sera de donner à chacun l'éducation qui lui permettra de continuer à apprendre et de s'adapter aux changements pendant toute la vie grâce à un système national d'éducation.

HONGRIE **ILKU (P.). — A negyedik öt éves tervben elöterbe kerül a közoktatás** (L'instruction publique au premier plan du 4^e quinquennat). — In : Köznevelés, n° 7, 3 avr. 1970, pp. 3-7.

Un tour d'horizon des problèmes actuels de l'enseignement en Hongrie présenté par le ministre hongrois de l'Instruction Publique.

NORVEGE

Forskradets publikasjon « Skolen i 70-arene » — frasegn fra Norsk Lektorlag (La publication du comité d'essai : « L'école des années 1970 » — commentaire de l'Association des professeurs de lycées norvégiens). — In : Den Hgre Skolen, n° 7, 15 avr. 1970, pp. 366-370.

Commentaire de quelques points du rapport du Comité d'essai sur l'école des années 1970. Les buts de l'école. Les programmes. Les méthodes et le rôle de l'enseignant. La notation et les moyens d'enseignement. L'école et la société. La formation des maîtres. Les études supérieures.

Innstilling IV fra videreutdanningskomiteen, om etterutdanning Norsk lektorlags uttalelse (Rapport IV de la commission de la formation postérieure, du recyclage - l'avis de l'Association des professeurs de lycées norvégiens). — In : Den Hgre skolen, n° 8, 1^{er} mai 1970, pp. 412-414.

Les formes et la durée du recyclage. Les possibilités d'accueil des Universités. L'importance des connaissances de l'enseignant. Comment organiser le recyclage de la façon la plus rationnelle.

PAYS-BAS

BOCH (C. Van den). — **Bouw geen scholen van gisteren voor het onderwijs van morgen** (Ne bâtis pas des écoles d'hier pour l'enseignement de demain). — In : Onderwys en Opvoeding, n° 2, 1970, p. 25.

Pour bâtir des écoles pour l'enseignement continu individuel, il faut des locaux pour des nombres différents d'élèves (60-80, 25, 10, 2-3), des locaux adaptés aux branches, des centres d'information (médiathèque), de conférences. Un système flexible est nécessaire.

LIESHOUT (W.C.M. Van). — **Het Nederlans onderwys van morgen en de Middenschool** (L'enseignement néerlandais de demain et l'Ecole moyenne). — In : Documentatieblad, n° 4, 1970, p. 154.

Suggestions concernant : une répartition de l'enseignement obligatoire en trois phases : a) maternelle - école de base ; b) école secondaire inférieure pour tous les élèves (sauf pour ceux qui ont besoin d'enseignement spécial), 3 années sans redoublement, enseignement intellectuel et pratique, détermination des capacités. 12 à 15 ans ; c) I. Continuation des branches générales ; II. Préparation professionnelle ; III. Enseignement qui s'accompagne d'un stage dans l'industrie.

VARDY (P.). — **Univeristaire hervoming in 1969** (Réforme universitaire de 1969). — In : Documentatieblad, n° 4, 1970, p. 162.

Trois éléments dominent la réforme : l'industrie, l'administration et les étudiants. Démocratisation extérieure (ouverture des universités pour les classes non privilégiées) et intérieure (co-responsabilité pour tous les intéressés). Enseignement par projet avec participation des étudiants à la détermination et l'organisation du projet.

Univeristaire bestuurs hervorming (Réforme de la direction des universités). Préliminaires d'un projet de loi. — In : Documentatieblad, n° 4, 1970, p. 160.

a) Conseil universitaire : maximum de 60 membres avec 30 % d'étudiants ; b) Direction (rector magnus, 1 ou 2 membres choisis par le conseil universitaire, 1 ou 2 choisis par le gouvernement) ; c) Conseil des facultés (50 % corps scientifique, 50 % d'étudiants et personnel non-scientifique) ; d) Groupes pour administrer les activités par branche ; e) Collège de doyens (Rector magnus, présidents des facultés) ; f) Conseil inter-universitaire.

FICHES ANALYTIQUES

CDU 37.014.5
MAJ

MAJALULT (J.). — *Evolution et tendances dans les systèmes d'enseignement en Europe occidentale.* — In : Revue Française de Pédagogie, n° 13, oct.-nov.-déc. 1970, p. 5.

Dès la fin de la Deuxième Guerre mondiale, tous les pays d'Europe occidentale se sont efforcés de reconsidérer leur système scolaire national en fonction de l'évolution qui s'opère. Si les lignes de force sont les mêmes : suppression du compartimentage social de l'enseignement, limitation des inégalités individuelles, élaboration de plan-programmes d'équipement et de développement, extension de l'orientation et de la recherche, les applications pratiques sont encore timides. Mais la volonté commune est manifeste et l'action internationale (Conseil de l'Europe, O.C.D.E., Unesco) apporte une contribution importante à cette heureuse conjonction d'efforts.

CDU 37.048
MAR

MARKIEWICZ-LAGNEAU (J.). — *Orientation, choix et conditionnement des jeunes en Union Soviétique.* — In : Revue Française de Pédagogie, n° 13, oct.-nov.-déc. 1970, p. 14.

Le développement de l'enseignement dans les pays socialistes est une réussite de ces régimes, bien que l'adaptation continue de cet enseignement à la conjoncture économique et le respect de l'échelle des valeurs fixées par l'idéal communiste constituent une dualité difficile à résoudre. Si le système a contribué à faire naître et exalter une conscience sociale, le choix d'un métier chez les jeunes, par exemple, reste encore déterminé par la position de la famille dans la hiérarchie des professions.

CDU 37.014.21

KOZ

KOZAKIEWICZ (M.). — *Le rôle de l'enseignement dans la mobilité sociale en Pologne.* — In : Revue Française de Pédagogie, n° 13, oct.-nov.-déc. 1970, p. 23.

Analyse du fonctionnement effectif du système scolaire polonais, et notamment des rythmes inégaux d'accès des différentes couches sociales. Confrontation de l'idéologie officielle de ce système avec les faits par l'étude expérimentale des attitudes des jeunes à l'égard de l'enseignement et de la société. L'enseignement est jugé à ses résultats plutôt qu'à ses intentions. Exemple du centre industriel de Plock. Données sur les disparités entre villes et campagnes.

CDU 37.015.325

ROS

ROSENTHAL (R.). — *Le préjugé du maître et l'apprentissage de l'élève.* — In : Revue Française de Pédagogie, n° 13, oct.-nov.-déc. 1970, p. 38.

A la lumière d'expériences effectuées par des psychologues tant chez les animaux que les hommes, l'auteur démontre que, par le jeu d'un phénomène qu'il appelle « prophétie interpersonnelle à réalisation automatique », le préjugé du maître vis-à-vis des résultats scolaires de ses élèves peut finir par déterminer ces résultats. Le rôle de l'enseignant à l'école pourrait donc être celui de Pygmalion.

UDC 37.014.5
MAJ

MAJALULT (J.). — *Evolution and trends in European educational systems.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 13, Oct.-Nov.-Dec. 1970, p. 5.

As soon as the end of IIInd World War, all European Western countries have tried to get a new vision of their educational systems, owing to the evolution which was going on. If the main lines are the same : suppression of social seperations in education, reduction of personal inequalities, planification of equipment and development, development of guidance and research, the practical results are still not very deep. But the community of intention is obvious and international action (Council of Europe, O.D.C.E., Unesco) brings an important contribution to all these efforts.

UDC 37.048
MAR

MARKIEWICZ-LAGNEAU (J.). — *Guidance and latitude of choice among young people in Soviet Union.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 13, Oct.-Nov.-Dec. 1970, p. 14.

The development of education in socialist countries is a success of these states, though the continuous adaptation of this education to the economic situation and the observance of the scale of values connected with communist ideals are two things difficult to manage with. If the system favoured the birth and exaltation of a social conscience, the choice of a profession among young people, for instance, is still related to the family position in the professional hierarchy.

UDC 37.014.21.

KOZ

KOZAKIEWICZ (M.). — *The part of education in the social mobility in Poland.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 13, Oct.-Nov.-Dec. 1970, p. 23.

How the Polish system of education works, an analysis of the unequal paces of accession of the various social classes. Confrontation of the official ideology of this system with the facts by a survey of the attitudes of young people towards education and society. Education is judged from its results rather than from its aims. Example of the industrial centre of Plock. Data on inequalities between town and country.

UDC 37.015.325

ROS

ROSENTHAL (R.). — *Teacher expectation and pupil learning.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 13, Oct.-Nov.-Dec. 1970, p. 38.

From experiments conducted by psychologists with animals as well as humans, the author considers that by the virtue of a phenomenon he calls « interpersonal self-fulfilling prophecies », teacher's expectation about his pupils school performance can come to serve as a significant determinant of that performance. Therefore, teacher's role in a schoolroom may be Pygmalion's.

CDU 37.014.5
MAJ

MAJALULT (J.). — *Evolución y tendencias en los sistemas de enseñanza en Europa.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 13, oct.-nov.-déc. 1970, p. 5.

Desde el fin de la Segunda Guerra Mundial, todos los países de la Europa occidental se esforzaron en considerar de nuevo su sistema escolar nacional con arreglo a la evolución que se está realizando. Si las grandes líneas son las mismas : supresión de la división de la enseñanza en categorías sociales, limitación de las desigualdades individuales, elaboración de plan-programas de equipo y desarrollo, extensión de la orientación y de la investigación, las aplicaciones prácticas quedan todavía tímidas. Pero la voluntad común es evidente y la acción internacional (Consejo de Europa, OCDE, Unesco) trae una contribución importante a esa feliz conjunción de esfuerzos.

CDU 37.048
MAR

MARKIEWICZ-LAGNEAU (J.). — *Orientación, elección y condicionamiento de los jóvenes en Union Soviética.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 13, oct.-nov.-déc. 1970, p. 14.

El desarrollo de la enseñanza en los países socialistas es un éxito de aquellos regímenes, aunque la adaptación continua de esa enseñanza a la conjetura económica y el respecto de la escala de los valores fijados por el ideal comunista constituye una dualidad difícil de resolver. Si el sistema ha contribuido a inspirar y exaltar una conciencia social, la elección de un oficio entre los jóvenes por ejemplo, sigue todavía determinada por la posición de la familia en la jerarquía de las profesiones.

CDU 37.014.21
KOZ

KOZAKIEWICZ (M.). — *El papel de la enseñanza en la movilidad social en Polonia.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 13, oct.-nov.-dec. 1970, p. 23.

Análisis del funcionamiento efectivo del sistema escolar polonés y particularmente de los ritmos desiguales de acceso de las diferentes capas sociales. Confrontación de la ideología oficial de aquellos sistemas con los hechos, por el estudio experimental de las posiciones de los jóvenes con respecto a la enseñanza y a la sociedad. La enseñanza es juzgada más bien según sus resultados que sus intenciones. Ejemplo del centro industrial de Plock. Datos sobre las disparidades entre ciudades y campos.

CDU 37.015.325
ROS

ROSENTHAL (R.). — *El prejuicio del maestro y el aprendizaje del alumno.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 13, oct.-nov.-dec. 1970, p. 38.

A la luz de experiencias realizadas por psicólogos tanto en los animales como en los humanos, el autor demuestra que por el juego de un fenómeno que llama « profecía interpersonal a realización automática », el prejuicio del maestro respecto a los resultados escolares de sus alumnos puede por fin ocasionar aquellos resultados. El papel del educador en la escuela podría ser luego, el de Pygmalion.

УДК 37.014.21
КОЗ

КОЗАКЕВИЧ (М.). — Роль образования в изменчивости социальной подвижности в Польше. Из: «Ревю франсез де педагожи», № 13, октябрь, ноябрь, декабрь 1970 г., стр. 23

Анализ эффективного функционирования польской школьной системы и, главным образом, неравных ритмов доступа разных различных слоев общества. Сравнение официальной идеологии этой системы с фактами и при помощи изучения экспериментального образа действий в отношении образования и общества. Пример индустриального центра Плоцка. Данные, касающиеся неодинаковости городов и деревень

УДК 37.015.325
РОЗ

РОЗЕНТАЛ (Р.). — Предвззудки преподавателя и ученичество ученика. — Из: «Ревю франсез де педагожи», № 13, октябрь, ноябрь, декабрь 1970 г., стр. 38

В свете экспериментов, сделанных психологами как среди зверей, так и среди людей, автор доказывает, что в силу феномена, который он называет «взаимно личным предсказанием автоматического осуществления», предвззудок преподавателя в отношении школьных результатов его ученика может достичь определения результатов. Роль школьного образования может таким образом быть ролью Пигмалиона.

УДК 37.014.5
МАЖ

МАЖОЛТ (Ж.). — Эволюция и тенденция в системе образования в Европе. — Из: «Ревю франсез де педагожи», № 13, октябрь, ноябрь, декабрь 1970 г., стр. 5

Со времени окончания всемирной войны все страны Западной Европы старались пересмотреть свою систему школьного народного образования в соответствии с происходящей эволюцией. Если направления усилий остались те же самые: отмена социального разграждения образования, ограничение индивидуальных неравенств, разработка планов-программ, оборудование и развитие, расширение ориентации и изысканий, то практическое применение еще незначительно. Но всеобщее желание явное и интернациональное действи (Совет Европы, ОКДЕ, ЮНЕСКО) вносит значительный вклад в это совместное, благоприятное и отрадное усилие.

УДК 37.048
МАР

МАРКЕВИЧ-ЛАНИО (Ж.). — Ориентация, выбор и обусловленность молодежи в Советском Союзе. — Из: «Ревю франсез де педагожи», № 13, октябрь, ноябрь, декабрь 1970 г., стр. 14

Развитие образования в социалистических странах является достижением режимов этих стран, тогда как постоянная адаптация этого образования экономической конъюнктуры и сохранение шкалы установленных коммунистическим идеалом ценностей, создает двойственность, которую трудно разрешить. Если система содействовала рождению и возникновению и воодушевлению социального сознания, выбор ремесла, например у молодежи все еще определяется положением семьи в иерархии профессий.

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

sempen

SERVICES D'ÉDITION ET DE VENTE DES PRODUCTIONS
DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Imp. Nat. 0 568 083 5

Le directeur de la publication : P. Chilotti